

**FILOZOFICKÁ FAKULTA UNIVERZITY KARLOVY V PRAZE**



**ÚSTAV GERMÁNSKÝCH STUDIÍ**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Zuzana Brablcová**

**Zur europäischen Sprachenpolitik und einigen Aspekten ihrer Implementierung in  
der Tschechischen Republik: Eine Fallstudie**

**Evropská jazyková politika a některé aspekty její implementace v České republice:  
případová studie**

**European Language Policy and some Aspects of its Implementation in the Czech  
Republic: A Case Study**

Praha 2012

PhDr. Vít Dovalil, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci „Zur europäischen Sprachenpolitik und einigen Aspekten ihrer Implementierung in der Tschechischen Republik: Eine Fallstudie“ vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 30.11.2012

.....

Zuzana Brablcová

## **Poděkování**

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucímu práce PhDr. Vítu Dovalilovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky.

Dále bych chtěla poděkovat Ing. Adéle Pidrové a Tobiasu Hildebrandovi za pomoc s grafickou úpravou této práce.

V neposlední řadě patří mé díky vedení Základní školy a Mateřské školy Nová 1432/5 v Ústí nad Labem, bez jehož vstřícného přístupu by tato práce nemohla vzniknout.

## **Abstrakt:**

Předkládaná diplomová práce se zabývá implementací evropské jazykové politiky v České republice, konkrétně v oblasti základního školství. V první části jsou vymezeny a definovány základní pojmy, především jazyková politika, jazykový management a jazykové plánování. Dále jsou v práci popsány principy evropské jazykové politiky a koncept dvoj/mnoho/vícejazyčnosti.

Druhá část práce se věnuje konkrétní podobě evropské jazykové politiky v České republice, zejména v oblasti základního školství. Jsou rozebrány základní právní a kutikulární dokumenty k tomuto tématu.

Kvalitativní výzkum si klade za cíl prozkoumat rozhodovací procesy ředitelů škol v oblasti výuky cizích jazyků. Práce zkoumá, co tato rozhodnutí ovlivňuje a čím jsou utvářena.

## **Klíčová slova**

jazyková politika, jazykový management, jazykové plánování, výuka cizích jazyků, Česká republika, druhý cizí jazyk, vzdělávací programy

## **Abstrakt**

Diese Diplomarbeit befasst sich mit der Implementierung der europäischen Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik, konkret im Grundschulwesen.

Im ersten Teil werden die Grundbegriffe definiert, es handelt sich vor allem um Sprachenpolitik, Sprachplanung und Sprachmanagement. Weiterhin werden die Prinzipien der europäischen Sprachenpolitik und das Konzept der Mehrsprachigkeit/Multilingualismus beschrieben.

Der zweite Teil widmet sich der konkreten Umsetzung der europäischen Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik. Die rechtliche Basis dieser Problematik wird der Analyse unterworfen.

Die qualitative Untersuchung setzt sich zum Ziel, die Entscheidungsprozesse über den Fremdsprachenunterricht aus der Sicht der Schulleitung zu untersuchen. Die Arbeit untersucht, was diese Entscheidungen beeinflusst.

## **Schlüsselwörter:**

Sprachenpolitik, Sprachplanung und Sprachmanagement, Fremdsprachenunterricht, Rahmenbildungsprogramm, Schulbildungsprogramm

## **Abstract**

This thesis deals with the implementation of the European language policy in the Czech Republic, specifically in the area of basic education. In the first part are defined basic concepts, especially language policy, language planning and language management. Furthermore, the work described principles of European language policy and the concept of bi/ multilingualism.

The second part is devoted to a specific form of European language policy in the Czech Republic, especially in the area of basic education. The fundamental legal and curricular documents on this topic are described.

Qualitative research aims to explore the decision making processes of heads of schools in teaching foreign languages. The work examines what has influence on these decisions and how they are formed.

## **Keywords:**

Language policy, language management, language planning, education of foreign languages, second foreign language, educational plans, Czech Republic

## **Inhalt**

Einführung .....	10
Ziele, Forschungsgruppe, Forschungsgegenstand .....	11
<b>I. Theoretischer Teil</b> .....	12
1. Definitionen: Konzeptuelle und theoretische Grundlagen .....	12
1.1 Sprach(en)politik .....	12
1.2 Sprachplanung .....	14
1.3 Ziele und Aufgaben der Sprachenpolitik .....	17
1.4 Akteure der Sprachenpolitik .....	18
1.4.1 Europäische Sprachenpolitik .....	19
1.4.2 Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik.....	20
1.5 Effizienz der Sprachenpolitik .....	22
1.6 Sprachmanagement .....	24
1.7 Einzelne Phasen des Sprachamanagements .....	27
2. Europäische Sprachenpolitik .....	30
2.1 Geschichte - Meilensteine der Sprachenpolitik der EU .....	30
2.2 Allgemeine Einstellung der Europäischen Union.....	35
2.3 Sprachen in der Europäischen Union.....	37
3. Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit/Multilingualismus .....	38
3.1 Muttersprache + 2 Fremdsprachen.....	40
3.1.1 Vorteile der Mehrsprachigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht .....	41
3.1.2 Vorteile der Mehrsprachigkeit aus gesellschaftspolitischer Sicht .....	42
3.1.3 Nachteile der Mehrsprachigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht .....	42

4. Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik .....	43
5. Rechtliche Dokumente auf dem Feld Fremdsprachenunterricht in Tschechien .....	45
5.1 Tschechischer Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht .....	46
5.2 Nationalprogramm für die Entwicklung der Bildung in der Tschechischen Republik - das Weißbuch .....	47
5.3 Rahmenbildungsprogramm.....	49
5.3.1 Das Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung .....	49
5.3.2 Das Rahmenbildungsprogramm und die Fremdsprachen .....	51
6. Der Fremdsprachenunterricht auf einzelnen Ebenen des tschechischen Schulsystems....	54
7. Die zweite Fremdschprache an den tschechischen Grundschulen.....	57
7.1 Deutsch als Fremdsprache an den tschechischen Grundschulen .....	58
<b>II. Empirischer Teil – Eine Fallstudie</b> .....	60
1. Untersuchungsmethoden .....	61
2. Grundschule und Kindergarten Nová 1432/5, Ústí nad Labem.....	63
3.Finanzierung der Grundschule .....	65
3.1 Programm: „EU: Geld für Schulen“ .....	67
4. Methodologie – Interview .....	69
5. Ergebnisse der Forschung .....	70
6. Zusammenfassung und Auswertung der Untersuchung.....	74
<b>Fazit</b> .....	76
Quellenverzeichnis.....	79
Anhang: Transkription des Interviews .....	84



## **Abkürzungs- und Symbolenverzeichnis:**

Die Abkürzungen<sup>1</sup> und Symbole, die in dieser Diplomarbeit verwendet werden, sind im folgenden Kapitel aufgelistet. Bei der Transkription des halbstrukturierten Interviews werden einige Symbole<sup>2</sup> genutzt, die in dieser Liste auch angeführt sind.

SMT : Sprachmanagementtheorie

SM: Sprachmanagement

SPP: Sprachplanung

FS: Fremdsprache

RBP: Rahmenbildungsprogramm

SBP: Schulbindungsprogramm

EUV: Vertrag über die Europäische Union

(-): kurze Pause

(?s): längere Pause mit Angabe der Dauer

akZENT: Hauptakzent, Hervorhebung

eh- : Zögerungssignal in dem auf Tschechisch geführten Gespräch

((lacht)): Beschreibung nonverbaler Aktivitäten

---

<sup>1</sup> Ich führe nur solche Abkürzungen an, die nicht allgemein bekannt sind, wie z.B. EU für Europäische Union oder IT für Informationstechnologien.

<sup>2</sup> In Anlehnung an Selting (1995), in vereinfachter Form

## **Einführung**

Die vorliegende Diplomarbeit befasst sich mit dem Thema Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik.

Am Anfang meiner Diplomarbeit führe ich die Definitionen der Grundbegriffe und Grundkonzepte an, die zur Verständlichkeit der Terminologie beitragen. Es handelt sich in erster Linie um die Termini Sprach(en)politik, Sprachplanung und Sprachmanagement. Weiter werden die Ziele und Aufgaben der Sprachenpolitik im Allgemeinen beschrieben. Bewertung der Effizienz einer Sprachenpolitik wird im Hinblick auf Grins Auffassung behandelt.

Weiterhin bietet die Diplomarbeit eine Übersicht der wichtigsten europäischen Rechtsakte und Aktivitäten im Bereich der Sprachenpolitik an. Es wird die Frage gelöst, ob die sprachliche Vielfalt eher ein Hindernis im europäischen Diskurs ist oder ob diese Sprachenvielfalt als eines der wichtigsten Merkmale der EU zu verstehen ist. Es wird die allgemeine Einstellung der EU zur dieser Problematik dargelegt, das Konzept der Mehrsprachigkeit vorgelegt und das Konzept „Muttersprache + 2 Fremdsprachen“ vorgestellt.

Diese Diplomarbeit befasst sich vor allem mit der Implementierung der europäischen Sprachenpolitik im tschechischen Schulwesen, aus diesem Grund wird dem schulischen Aspekt eine besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Die rechtliche Basis dieser Problematik wird in Form einer kurzen Übersicht skizziert – es handelt sich vor allem um das Schulgesetz. Die theoretische Grundlage des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik wird anhand anderer konzeptionellen Dokumente beschrieben, ich meine insbesondere den Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht in der Tschechischen Republik und das Rahmenbildungsprogramm für Grundschulbildung. Auch die Stellung des Deutschen als Fremdsprache an den tschechischen Grundschulen wird der Analyse unterworfen.

## **Ziele, Forschungsgruppe, Forschungsgegenstand**

Diese Diplomarbeit setzt sich zum Ziel, in Form einer Fallstudie, den Prozess der Fremdsprachenunterrichtwahl aus der Sicht der verantwortlichen Organe zu untersuchen.

Die Forschungsfragen können also folgendermaßen zusammengesetzt werden:

- Wie sehen die Entscheidungsprozesse über den Fremdsprachenunterricht an den tschechischen Grundschulen aus?
- Wer trifft diese Entscheidungen?
- Wovon hängen diese Entscheidungen ab?

Zu den Forschungszielen gehört also die Untersuchung, wie die Entscheidungsprozesse in der Praxis aussehen, was zu den Entscheidungskriterien gehört, welche Faktoren diese Entscheidungen beeinflussen und wie mit den Weisungen und Instruktionen der Leitungsorgane umgegangen wird. Die Arbeit will also nicht nur die explizit formulierte Fremdsprachenpolitik der tschechischen Regierung berücksichtigen, sondern vor allem die tatsächlich umgesetzte Politik in der alltäglichen Realität des tschechischen Schulwesens beschreiben und analysieren.

Wie sich schon aus den Zielen der Diplomarbeit ergibt, ich werde mit den Informationen arbeiten, die ich an einer konkreten Grundschule in der Tschechischen Republik gewann. Die sozioökonomische Seite dieser Problematik wird erforscht, vor allem in Bezug auf die Analyse der finanziellen Dokumente der Schule, die mir zur Verfügung gestellt wurden. Es wird der Zusammenhang zwischen den disponiblen finanziellen Mitteln und der Wahl der unterrichteten Fremdsprache untersucht. Der möglichen Beziehung zwischen dem Fremdsprachenunterricht und dem sozialen Milieu, aus dem die Schüler stammen, wird auch Aufmerksamkeit gewidmet.

In dieser Arbeit werden also die Entscheidungsprozesse aufgrund Aussagen des Schulleiters und seiner Stellvertreterin qualitativ untersucht und weiterhin in Bezug auf die Sprachmanagementtheorie ausgewertet.

# **I. Theoretischer Teil**

## **1. Definitionen: Konzeptuelle und theoretische Grundlagen**

### **1.1 Sprach(en)politik**

In der Fachliteratur sind verschiedene und teilweise oft widersprüchliche Definitionen des Begriffes Sprach(en)politik zu finden. Die Sprachenpolitik wird jedoch in der Sprachforschung kaum explizit als diskursives Phänomen aufgefasst (vgl. Dorostkar, Flubacher 2010: 137).

Zuerst wird auf die Differenz zwischen den Begriffen Sprachpolitik und Sprach(en)politik aufmerksam gemacht, die oft verwechselt oder synonym verwendet werden.

Scharnhorst (2007: 9) hält die Unterscheidung, die von Haarmann erst im Jahre 1988 angeboten wurde, für eine treffende:

„Während sich Sprachenpolitik auf politische Gegebenheiten bezieht, die Sprachen im Hinblick auf deren Status sowie deren gesellschaftliche Funktionen einschließen, betrifft Sprachpolitik den Sachverhalt einer politisch reglementierten Sprachverwendung.“

Für eine noch zutreffendere Definition hält Scharnhorst (2007: 9) die von Ammon:

„Während sich Sprachpolitik auf politische Maßnahmen innerhalb einer Einzelsprache bezieht (z. B. das Verbot bestimmter Wörter), richtet sich Sprachenpolitik auf das Verhältnis zwischen verschiedenen Sprachen. Strenggenommen machen alle Staaten (oder sogar dazu fähigen Gemeinwesen) Sprachenpolitik, z. B. indem sie entscheiden, in welcher Sprache sie kommunizieren, welche sie in ihrer Bildungsinstitutionen lernen lassen usw., wenn auch diese Entscheidungen zumeist nicht Sprachenpolitik genannt werden (faktische gegenüber deklarerter Sprachenpolitik). Besonders deutlich wird Sprachenpolitik in multilingualen Staaten, auch gegenüber sprachlichen Minderheiten, und in internationalen Organisationen. [...]. Die meisten größeren Länder oder Sprachgemeinschaften versuchen, ihre Sprache im Ausland oder

unter anderen Sprachgemeinschaften zu verbreiten (Sprachverbreitungspolitik). Dabei helfen oft spezifische Institutionen, die zwar zumeist parteipolitisch unterstützt werden, z.B. *British Council* in Großbritannien, *Alliance française* in Frankreich, *Goethe - Institut* und *DAAD* (Deutscher akademischer Austauschdienst) in Deutschland.“

Bei Christ findet man eine indirekte Berücksichtigung der diskursiven Dimension dieser Problematik (Christ 1991: 55).

„[...] die Summe jener politischen Initiativen „von unten“ und „von oben“, durch die eine bestimmte Sprache oder bestimmte Sprachen in ihrer öffentlichen Geltung, in ihrer Funktionstüchtigkeit und in ihrer Verbreitung gestützt werden. Sie ist wie alle Politik konfliktanfällig und muss in ständiger Diskussion, in ständiger Auseinandersetzung neu geregelt werden.“

Eine andere Zusammenfassung bietet Francois Grin an (2003:30). Unter dem Begriff Sprachenpolitik versteht er:

„a systematic, rational, theory-based effort at the societal level to modify the linguistic environment with a view to increasing aggregate welfare. It is typically conducted by official bodies or their surrogates and aimed at part of all of the population living under their jurisdiction.“<sup>3</sup>

Unter der Charakteristik „systematic“ versteht man, dass die Sprachenpolitik mit Respekt vor einer gewissen Methode organisiert sein sollte. „Rational“ weist auf logische Zusammenhänge zwischen Mitteln und Zielen hin. Mit „theory-based effort“ ist die Tatsache gemeint, dass die Sprachenpolitik auf der wissenschaftlichen Analyse der Realität und der natürlichen Verhältnisse beruhen muss.

Die Behauptung, dass die Sprachenpolitik, die sich mit den die Sprachsituation beeinflussenden Prozessen beschäftigt, eine soziolinguistische Interdisziplin mit engem Verhältnis zu Soziologie und Politologie sei, haben alle die Definitionen gemeinsam.

---

<sup>3</sup> Eine Gesamtheit von systematischen, vernünftigen, theoretisch fundierten Bemühungen, die eine Sprachsituation im Hinblick auf das Gesamtwohl der betreffenden Gemeinschaft der Sprachbenutzer verbessern soll. Diese Bemühungen werden von offiziellen Körperschaften ausgeführt. Sie sind auf die Bevölkerung unter der Jurisdiktion dieser Organe gerichtet.

## 1.2 Sprachplanung

Im Zusammenhang mit dem Thema Sprachenpolitik erscheint oft auch der Begriff Sprachplanung, nicht nur im englischsprachigen Kontext kann man auch die Bezeichnung *language planning* finden. Grin (2005: 10) weist sogar darauf hin, dass die Unterscheidung der Begriffe Sprachenpolitik und Sprachplanung im soziolinguistischen Diskurs nicht konsequent ist. Die Bezeichnung *planning* oder *Planung* ist eher für technische Angelegenheiten bestimmt, auch für Erfüllen von allgemeineren Richtungen, das von Sprachenpolitik abhängig ist. Die Unterscheidung ist nach Grin nicht absolut.

Die soziolinguistische Literatur umfasst eine ganze Menge von Definitionen, u.a. Bamgbose (1991: 109), im Anschluss an Fishman (1974:79) versteht er unter diesem Begriff „the organized pursuit of solutions to language problems<sup>4</sup>“.

Baldauf (2008) sieht das Verhältnis zwischen Sprachenpolitik und Sprachplanung einerseits als Resultat, auf der anderen Seite als Prozess:

„Language planning is directed by, or leads to, the promulgation of language policy(s) – by government or some other authoritative body or person. Language policies are bodies of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve some planned language change. [...] While the distinction between language policy (the plan) and language planning (plan implementation) is an important one for users, the two terms have frequently been used interchangeably in the literature.“

*Language planning* umfasst nach Kloss (1969: 81ff) diese zwei Bereiche:

- Entscheidungen über die öffentliche Geltung einer Sprache werden bei ihm unter dem Begriff "Status Planung" gefasst. Damit ist die Position und Stellung einer Sprache im Verhältnis zu anderen Sprachen im Rahmen eines Staates gemeint.
- Entscheidungen, die Sprachen beispielsweise in ihrer Funktion als Unterrichtsmedium in den Schulen, als Kommunikationsmedium in öffentlichen Institutionen oder in den Medien tangieren. Dagegen betrifft die Funktionstüchtigkeit einer Sprache ihr inneres System.

---

<sup>4</sup> Die organisierte Verfolgung von Lösungen der sprachlichen Probleme.

Nach Kloss verfolgt die SPP zwei Hauptziele: die Korpusplanung und die Statusplanung der Sprache.

Die Statusplanung behandelt hauptsächlich die Funktion und Leistungsfähigkeit einzelner Sprachen im multilingualen Kontext und in der Korpusplanung geht es zentral um die Standardisierung und Normierung einzelner Sprachen.

Cooper (1989: 45) definiert Sprachplanung folgendermaßen:

„Language planning refers to deliberate efforts to influence the behavior of others with respect to the acquisition, structure, or functional allocation of their language codes.”

Er berücksichtigt also neben Korpus- und Statusplanung auch das sog. acquisition planning. Acquisition planning, im Deutschen Erwerbsplanung benannt, sei auf „increasing the number of users – speakers, writers, listeners or readers” gerichtet. Zu den Zielen der acquisition planning gehören nach Cooper (1989: 59ff):

„(a) acquisition of the language as second or foreign language, as in the acquisition of Amharic by non- Amharas in Ethiopia, French by Anglophones in Montreal, spoken Mandarin by Taiwanese; (b) reacquisition of the language by populations from whom it once was either a vernacular- as revitalization of Maori – or a language of specialized function, as in the return of written Chinese to Taiwan; and (c) language maintenance, as in the efforts to prevent the further erosion of Irish in the Gaelacht.”

Die Definition von Cooper unterscheidet sich also von den früheren in dem Sinne, dass ihm zufolge die Sprachplanung nicht unbedingt auf die Problemlösung orientiert sein muss und dass sie nicht unbedingt Fortschritt als Hauptziel gesetzt haben muss. Dementsprechend, beschränke die Sprachplanung weder die Pläner noch die, die von der Planung betroffen werden.

Neben der Aufteilung der Sprachplanung in Status- Korpus- und Erwerbsplanung kann man die Unterscheidung zwischen „top- down“ und „bottom-up“ Sprachplanung nennen (vgl. Kaplan und Baldauf 1997: 304). Die Aktivitäten der „top- down“ Sprachplanung sind als staatliche Interventionen zu bezeichnen, auf der anderen Seite, die „bottom-up“ Sprachplanung wird in einer umgekehrten Richtung durchgeführt. Sie bezieht sich eher auf die individuelle Ebene, auf das Interesse, die Sprache zu benutzen.

In dieser Diplomarbeit wird also der Begriff Sprachplanung im Sinne der Erwerbsplanung, die auf der politischen Ebene in einzelnen Staaten und Organisationen stattfindet und von der Sphäre der Bildung gesichert wird, gebraucht. Darunter werden Maßnahmen verstanden, die nach dem Prinzip „top-down“ eingeführt werden. Die Untersuchung, wie diese Maßnahmen und Regeln die Entscheidungsprozesse an den tschechischen Grundschulen beeinflussen, wird zum Gegenstand der meiner Forschung.



### 1.3 Ziele und Aufgaben der Sprachenpolitik

Ganz allgemein kann man sagen, dass es die Aufgabe der Sprachenpolitik ist, Lösung sowohl potentieller als auch realer Sprachkonflikte und Sprachprobleme<sup>5</sup> zu finden und sie dann auch zu realisieren. Alle Ziele der europäischen Sprachenpolitik gehen von der Voraussetzung aus, dass die Sprachvielfalt einen zu verteidigenden Wert darstellt (Dovalil 2006: 296).

Zu den Zielen der Sprachenpolitik gehören nach Francois Grin (2003: 30) v.a.:

- Beitrag zur einer möglichst großen Verbesserung der Kenntnisse,
- Schaffen neuer Gelegenheiten, die Sprache zu verwenden und Erhöhung des Selbstbewusstseins der Sprecher, die gewonnenen Sprachkenntnisse in verschiedensten Situationen zu verwenden,<sup>6</sup>
- Wille der Sprecher, die Sprache zu benutzen.<sup>7</sup>

Den Erfolg und die Effizienz der Sprachenpolitik kann man u.a. danach bewerten, in wie weit die bestimmten Ziele erreicht werden (Grin 2003: 43ff). Zu den Hauptmitteln der Sprachenpolitik gehört der Fremdsprachenunterricht (Grin 2005: 10).

In Bezug auf das Thema meiner Diplomarbeit gehört in erster Linie das Bemühen um die Verbesserung der Sprachkenntnisse zu den Hauptzielen der Sprachenpolitik im Bereich des Schulwesens, dann sekundär das Schaffen der Kommunikationsdomänen und auch der Beitrag zur Bereitschaft der Schüler, die Sprache in verschiedensten Situationen zu verwenden.

---

<sup>5</sup> Unter „Sprachprobleme“ versteht man nicht nur z. B. Normabweichungen, sondern auch komplexere Phänomene wie Rechtschreibreformen, europäische Mehrsprachigkeit, Stellung des Deutschen in Tschechien oder sprachliche Standardisierungsprozesse.

<sup>6</sup> In diesem Bereich sollte der Staat eine entscheidende Rolle spielen. Durch Schaffen neuer Gelegenheiten zum Sprachgebrauch tragen die staatlichen Entscheidungskräfte zum Angebot an linguistischer Umgebung bei.

<sup>7</sup> Grin spricht vom Willen, von der Bereitschaft der Sprecher, die Sprache v.a. im öffentlichen Raum zu benutzen. Wichtig ist auch Loyalität, sie vor anderen Sprachen zu bevorzugen.

## **1.4 Akteure der Sprachenpolitik**

Man unterscheidet die Mikro – und Makroebene, auf denen die Probleme gelöst werden können, bzw. sollen. Die Aktivitäten auf der Makroebene ergeben sich aus der Zielsetzung der Konsolidierung des Staates oder der überstaatlichen Organisation, auf der anderen Seite äußern sich die der Mikroebene in der Anpassung der Interaktionssprache der Menschen einschließlich des individuellen Spracherwerbs und der Sprachverwendung in der Folge von Veränderungen, die bei Behörden und anderen Institutionen durch die Sprachenpolitik auf der Makroebene hervorgerufen werden.

Als Akteure der Sprachenpolitik kann man also nicht nur die Organe und Institutionen bezeichnen, die über die Sprachenpolitik entscheiden, sondern auch alle, die nach den Entscheidungen und Verordnungen agieren müssen. Es handelt sich um verschiedene staatliche und nicht-staatliche Organe und Institutionen, die von Ministerien, Ämtern, wissenschaftlichen Institutionen, Massenmedien oder Vereinen der Verteidiger der Sprachen repräsentiert sind.

### **1.4.1 Europäische Sprachenpolitik**

Die europäische Sprachenpolitik wurde über die Grenzen der jeweils nationalen Sprachenpolitiken hinaus zu einer zentralen Angelegenheit für alle Mitgliedstaaten. Sie ist in unserer Zeit keine Sache der einzelnen Staaten oder Ministerien mehr. Ihre Akteure sind bemüht, sich über das Lernen von Fremdsprachen in vielen Richtungen Gedanken zu machen und in weiterer Folge Maßnahmen zu entwickeln, die ein Vorantreiben oder Umsetzen der gewünschten Forderungen und Zukunftsmodelle gewährleisten.

Im Bereich der auf der europäischen Ebene realisierten Sprachenpolitik entfalten die größte Aktivität die Europäische Union und der Europarat. Im Falle der Organe der EU handelt es sich vor allem um Aktivitäten der europäischen Kommission und des Rates der Europäischen Union.<sup>8</sup> Diese Institutionen stehen an der Spitze der einzelnen Sprachenpolitiken aller Mitgliedsstaaten, die wiederum Verbesserungen und neue Entwicklungen in geeigneter Form an die einzelnen Bürgerinnen und Bürger der jeweiligen Gemeinschaften weitergeben. Die Europäische Union und der Europarat setzen sich für das Fremdsprachenlernen ein, jede Institution mit eigenen Begründungen, Maßnahmen und Zielsetzungen.

Die Rolle des Europarates ist eher beratend, die Entscheidungen zu treffen liegt eher in der Kompetenz der EU. Alle 27 EU-Mitgliedsstaaten sind auch Mitglieder des Europarats, der aber insgesamt 47 Staaten umfasst. In einem fruchtbaren Nebeneinander mit zahlreichen Verzahnungen treten sie für viele gleiche Konzepte ein, wie zum Beispiel für die Förderung des Nachbarsprachenlernens, das aus folgenden übergeordneten Konzepten resultiert: die Akzeptanz der sprachlichen Vielfalt und die Förderung von Mehrsprachigkeit in Europa.

---

<sup>8</sup> Dieser wird oft auch Ministerrat oder nur Rat genannt

### 1.4.2 Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik

In der Tschechischen Republik<sup>9</sup> gehören zu den wichtigsten und entscheidenden Akteuren<sup>10</sup>:

- Die Regierung der Tschechischen Republik, die die Verordnungen der EU einhalten muss,
- Das Schulministerium - Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport. Es ist ein Zentralorgan der Staatsverwaltung für vorschulische und schulische Anstalten, Grundschulen, Mittelschulen und Hochschulen, für Wissenschaftspolitik, Forschung und Entwicklung, einschließlich internationaler Zusammenarbeit in diesem Bereich und für wissenschaftliche Ränge, für staatliche Pflege von Kindern, Jugend, Turnen, Sport, Touristik und Sportrepräsentation des Staates.<sup>11</sup>
- Andere Organe der Staatsverwaltung im Bereich Schulwesen, v.a. die Schulinspektion und andere Kontrollorgane,
- Die Schulen und schulische Anstalten, die auch über gewisse nicht zu vernachlässigende Kompetenzen verfügen,
- Andere staatliche Organisationen, die sich mit dieser Problematik beschäftigen, u.a. Dům zahraničních služeb (Haus der Auslandsdienste), Národní agentura pro evropské vzdělávací programy (Nationalagentur für europäische Bildungsprogramme),
- Nicht-staatliche Organisationen, die auf diesem Gebiet tätig sind und die Mittel für ihre Existenz aus anderen Quellen bekommen.

---

<sup>9</sup> Die Tschechische Republik ist am 1. Mai 2004 der EU beigetreten. Bei einem landesweiten Referendum hatten die Tschechen am 13. und 14. Juni 2003 für die Annahme des im April 2003 in Athen unterzeichneten Beitrittsvertrags und den Beitritt ihres Landes zur Europäischen Union gestimmt.

<sup>10</sup> Im Hinblick auf die Dominanz des Themas Bildungspolitik konzentriere ich mich vor allem auf das Schulwesen.

<sup>11</sup> Laut Gesetz 2/1969, § 7 über Einrichtung der Ministerien und anderer Zentralorgane der Staatsverwaltung, in aktueller Fassung.

Meine Diplomarbeit widmet sich also den Aktivitäten und Vorschriften, die auf der Makroebene entwickelt werden. Es wird die Beziehung zwischen den Entscheidungsträgern (in erster Linie das Schulministerium) und der nächsten Stufe – den einzelnen Schulen und schulischen Anstalten untersucht. Da der Gegenstand der Untersuchung vor allem der Entscheidungsprozess auf der Ebene der einzelnen Schulen ist, wird die Frage, wie mit den einzelnen Vorschriften oder Empfehlungen umgegangen wird besonders berücksichtigt.

## 1.5 Effizienz der Sprachenpolitik

Wie alle Aktivitäten der menschlichen Tätigkeit, verlangt die Sprachenpolitik eine irgendwie geartete Evaluation, also eine Bewertung ihrer Effizienz. Die Sprache ist nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch Träger der kulturellen und historischen Werte, es ist selbstverständlich, dass bei Bewertung der Effizienz mehrere Sichtweisen berücksichtigt werden müssen. Die Bewertung aus symbolischen Gesichtspunkten kann manchmal wichtiger sein als die aus den rein ökonomischen (Grin 2005:10). Es ist notwendig, die Effekte empirisch und nachträglich zu analysieren und zu beurteilen. Die Analyse der Kosten kann aber nicht zum einzigen Kriterium werden.

Grin (2006) macht darauf aufmerksam, dass es nötig ist, zwischen den Begriffen *cost* und *expenditure* zu unterscheiden. Unter dem Begriff *expenditure* versteht man ein direktes Ausgeben von Geld für die jeweilige Politik. *Cost* dagegen hat eine breitere Bedeutung. Es umfasst nicht nur Geld, sondern auch Zeit und Mühe, die investiert werden.

Auf der anderen Seite der Ausgaben und Kosten befinden sich im Idealfall Ergebnisse. Auch in diesem Bereich unterscheidet Grin zwei Resultate (vgl. Grin 2006: 77ff):

- *Output* im Sinne einfacher Produktion, d.h. Produktionsleistung,
- *Outcome*, also reale Ergebnisse der Sprachenpolitik.

Zum Beurteilen, ob die Realisierung der Sprachenpolitik überhaupt nützlich ist und die Ziele<sup>12</sup> erreicht werden, dienen verschiedene Kriterien und Parameter. Zu den wichtigsten gehören (Dovalil 2009: 233):

- Anzahl der Lerner/Sprecher der Sprache,
- Höhere Sprachkenntnisse,
- Anzahl der Kommunikationsdomänen,
- Länge des sämtlichen Sprachgebrauchs (sowohl schriftlichen als auch mündlichen),
- Üblichkeit, Normalität für die Sprecher, die Sprache zu benutzen.

---

<sup>12</sup> Siehe das Kapitel 1.3, v.a. möglichst breite Verwendung der Sprache.

Im ökonomischen Sinne wird allgemein angenommen, dass Effizienz Investitionen verlangt. Das ist auch der Fall der Sprachenpolitik. Generell gilt, dass die Kosten effektiv aufgewendet sind, falls das möglichst beste Ergebnis erreicht wird. Natürlich ist das Ziel der Sprachenpolitik das Geld möglichst gut zu investieren und dadurch die besten Ergebnisse zu erreichen.

Wie kann man aber die qualitativen und quantitativen Phänomene vergleichen? Einen gewissen Kompromiss sieht Grin im Anzeiger „Personenstunde“. Es handelt sich um eine Zahl, die repräsentiert, wie viel Zeit gewisse Leute<sup>13</sup> der Sprache widmen. Dieser Indikator sagt aber nur wenig über die Effizienz der Sprachenpolitik, dieser Vergleich muss um eine qualitative Komponente bereichert werden (vgl. Dovalil 2006:299). Diese kann in verschiedenster Form auftreten, u.a. folgende Kommunikation oder Fernsehen statt Lektüre. Bei der Beurteilung, wie effektiv oder ineffektiv die Sprachenpolitik ist, spielt vor allem eine ex post durchgeführte Kontrolle eine Rolle.

Die Sprachenpolitik sollte (Grin 2006: 77ff)

“be evaluated by identifying and measuring their benefits and costs, in order to assess which, out of a given set of policies, has proved most effective, least costly, or - combining both criteria - most cost-effective. Since this approach characterizes the economic- as well as the policy-analysis mindset, we shall, in this and the next section, use either phrase to denote the analytical underpinnings of studies in this area.”

Die Effizienz der Sprachenpolitik wird auch von den Hauptakteuren untersucht. Die Schulinspektion als einer der Akteure der tschechischen Sprachenpolitik startete letztes Schuljahr im Auftrag des Schulministeriums das Projekt *Testung der Schüler der fünften und neunten Klasse der Grundschulen*. Die Schüler sollten jedes Jahr in Mathematik, Tschechisch und einer Fremdsprache getestet werden. Die Resultate dieser Untersuchung können in der Zukunft als ein Indikator der Effizienz der Sprachenpolitik dienen. Es könnte auch zum Faktor der Entscheidungen über den Fremdsprachenunterricht werden, z.B. falls die Schulleitung mit den Ergebnissen nicht zufrieden ist, kann sie die konkrete Form des Unterrichts ändern.

---

<sup>13</sup> Als Einheit wird hier die Stunde pro Woche verwendet.

## 1.6 Sprachmanagement

Im folgenden Kapitel wird die Sprachmanagementtheorie näher spezifiziert und erklärt. Der Begriff *language management* wurde zum ersten Mal von Björn H. Jernudd und Jiří V. Neustupný im Jahre 1987 auf der Konferenz in Kanada, in Québec verwendet. Die Bezeichnung wurde bereits früher in der Fachliteratur zur Bezeichnung der Sprachplanung verwendet und dann präzisiert und weiterentwickelt (vgl. Nekvapil 2006).

Spolsky (2009) verwendet den Begriff „Sprachmanagement“ relativ frei, weitgehend gleichbedeutend mit Sprachpolitik bzw. Sprachplanung (vgl. Dovalil 2010).

Die Theorie des Sprachmanagements geht von der Theorie der Sprachplanung aus. Das Konzept Sprachmanagementtheorie unterscheidet sich von der Sprachplanungstheorie in dem Sinne, dass sie sich auf die Differenz zwischen den Sprachproblemen auf dem individuellen und den Sprachproblemen auf dem organisierten Level konzentriert.

Man unterscheidet zwei Ebenen des Sprachmanagements und zwar:

- „hic et nunc“ – es handelt sich um einfaches Management von individuellen Interaktionen, dessen Grundlagen im Diskurs zu finden sind. Dieser Bereich wird als Mikroebene bezeichnet.
- Organisiertes Management - wird durch Systematisierung und Leitung charakterisiert. Diese Aktivitäten werden als die Makroebene des Sprachmanagements bezeichnet.

Nekvapil (2009: 6) nennt folgende fünf Merkmale des organisierten Sprachmanagements:

1. Management-Handlungen sind trans-situativ, d.h. nicht an eine Situation, bzw. Interaktion gebunden.
2. Soziale Netzwerke oder sogar eine Institution sind beteiligt.
3. Es findet das Management betreffende Kommunikation statt.
4. Es gibt eine Beeinflussung von Theorien und Ideologien.



5. Nicht nur die Sprache als Diskurs, sondern auch die Sprache als System sind Gegenstand des Managements.

In Anlehnung an Dovalil (2010) führe ich zwei andere Merkmale des Sprachmanagements an:

- Verschiedene Machtanwendung und Machtverhältnisse in der Gesellschaft spielen eine gewisse Rolle.
- Es treten verschiedene Interessen in jeder Phase des Prozesses auf.

Die Verbindung vom einfachen und organisierten Sprachmanagement ist theoretisch als eine Beziehung von der Mikro- und Makroebene zu beschreiben. Nekvapil (2006: 100) formuliert dies so:

“The relation between "macro" and "micro" is dialectical, in other words, these two dimensions of social phenomena elaborate on one another. What this means is, firstly, that in particular interactions the participants recognizably orient themselves towards social structures and thereby reproduce them, and secondly, that in particular interactions the participants contribute to the transformation of these structures”

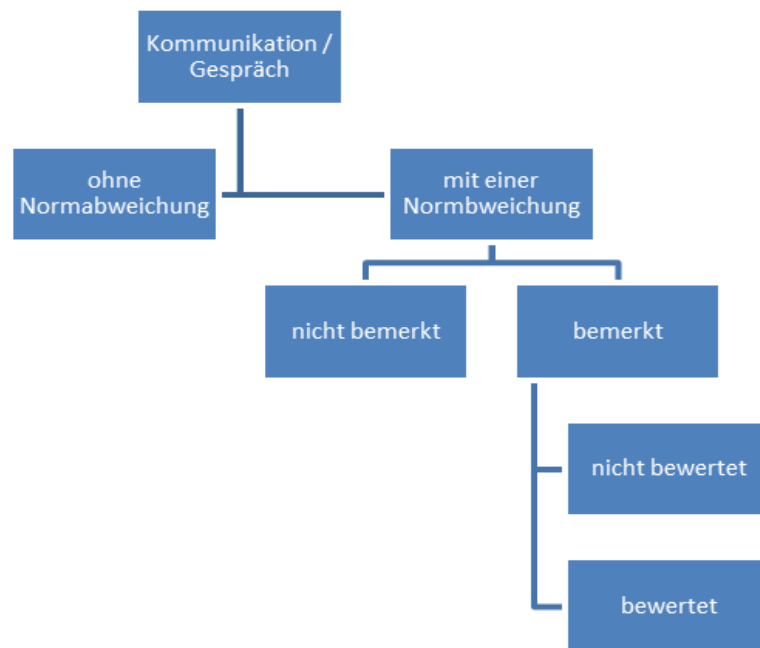
Im Allgemeinen kann man sagen, dass unter dem Begriff Sprachmanagement folgende Aktivitäten zu verstehen sind (vgl. Nekvapil 2006: 5)

- Identifizieren eines Sprachproblems in der individuellen Interaktion,
- Übernahme der Maßnahmen von der bestimmten Sprachplanung-Institution,
- Implementierung von diesen Maßnahmen in individuellen Interaktionen.

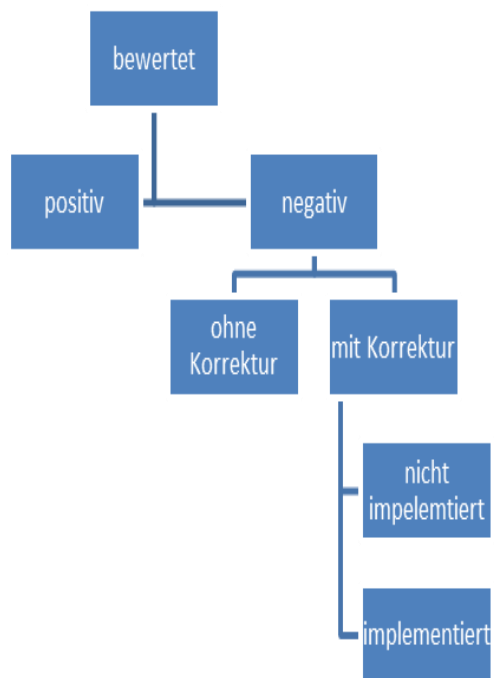
Sprachmanagement ist also ein Prozess, der verschiedene Phasen aufweist. Die Voraussetzung für die Sprachmanagementtheorie ist, dass der Prozess in allen Phasen beendet werden kann, also es müssen nicht in allen Fällen alle Phasen erscheinen.

Zu einer besseren Übersicht sollte folgende Abbildung dienen, die einzelnen Phasen werden in den nächsten Kapiteln näher spezifiziert.

Abb. 1: Verlauf des Sprachmanagements



Die Bewertung der Abweichung bedeutet nicht die Endphase des Prozesses, im Gegenteil, er geht weiter.



Quelle: Präsentation zur Vorlesung im Rahmen des Faches Sprachmanagement, das im Sommersemester 2009 von V. Dovalil an der Karls- Universität in Prag gehalten wurde.

## **1.7 Einzelne Phasen des Sprachmanagements**

### **1.7.1 Bemerken<sup>14</sup> (noting)**

Der Sprachmanagementprozess beginnt, wenn einer der Gesprächspartner eine Normabweichung oder Abweichung von der Erwartung bemerkt. Diese Phase ist vom Außen ziemlich schwer zu analysieren, da hier viele verschiedene psychologische Faktoren eine Rolle spielen. Es können nur die Fälle analysiert werden, an denen der Analytiker selbst beteiligt ist (Introspektion) oder in denen die Beachtung in der Interaktion deutlich wird<sup>15</sup> oder durch eine spätere Interaktion mit dem Forscher deutlich gemacht wird. In einer Interaktion von mehreren Personen kann eine Abweichung von jeder Person, die an der Kommunikation teilnimmt, bemerkt werden. Ein typischer Fall ist das Bemerken durch den Sprecher selbst.

Jernudd (2001) beschreibt dies so:

“[...]noting by speaker ('self') is often an interruption of an ongoing utterance accompanied by a murmur ['uh']; and implementation of adjustment of an expression noted by self is often preceded by a repetition of the syllable or word immediately preceding the "productitem" when it is repaired (as ethnomethodologists term the noted speech segment and its adjustment, respectively)

---

<sup>14</sup> Die englische Bezeichnung kann man ins Deutsche als bemerken oder beachten übersetzen.

<sup>15</sup> durch sichtbare weitere Phasen des Managements

### **1.7.2 Bewertung (evaluation)**

Die Bewertung der Abweichung in der Sprachmanagementtheorie kann in mehreren Formen auftreten. Auch für diese Phase gilt, dass sie oft nicht direkt beobachtbar ist. Das oben angeführte Schema unterscheidet positive und negative Bewertung, wobei eine negative Bewertung bedeutet, dass ein Sprachproblem vorliegt. Eine positive Bewertung hingegen kann einen Innovationsprozess in Gang setzen.

### **1.7.3 Planung einer Korrektur bzw. Reaktion (adjustment design)**

Im Falle, dass es sich um ein einfaches Sprachmanagement handelt, werden der Korrektur- oder Reaktionsplan, bzw. Strategien- und Maßnahmenplan im Kopf eines Interaktionspartners realisiert und aus diesem Grund ist es kompliziert, diese Phase zu beobachten. Allerdings spielt er im organisierten Sprachmanagement eine nicht zu vernachlässigende Rolle. Einzelne Sprachprobleme können Gegenstand von Debatten werden, dann können nur Expertenkommissionen oder Parlamentsausschüsse damit beauftragt werden<sup>16</sup>.

Wenn eine Abweichung in einer Interaktion beachtet und negativ bewertet wird, bieten sich folgende Alternativen an:

- die Abweichung selbst zu korrigieren,
- den Gesprächspartner darauf aufmerksam zu machen,
- warten, ob der Gesprächspartner eine Korrektur initiiert bzw. durchführt.

---

<sup>16</sup> Damit werden vor allem die Ausarbeitung und das Vorlegen der einzelnen Pläne gemeint.

### **1.7.4 Realisierung des Planes**

Die Schlussphase des Sprachmanagements ist in allen Fällen zu beobachten.

Die Umsetzung eines Plans zur Korrektur, also eine Reaktion auf eine bemerkte (und bewertete) Abweichung ist interaktives Handeln und daher der Beobachtung zugänglich. Im einfachen und organisierten Sprachmanagement sehen die Realisierungen sehr unterschiedlich aus.

Die Theorie des Sprachmanagements geht davon aus, dass Management und damit das Lösen von Sprachproblemen auf drei Ebenen stattfindet: auf der sprachlichen, der soziolinguistischen (kommunikativen) und der soziokulturellen Ebene, zu der auch ökonomische Belange gehören. Die adäquate Reihenfolge sollte folgendermaßen aussehen:

1. soziokulturelles (sozioökonomisches) Management,
2. kommunikatives Management,
3. Sprachmanagement im engeren Sinne.

Zu den Hauptbeiträgen der Sprachmanagementtheorie gehört also die Möglichkeit, verschiedene scheinbar unvergleichbare Sprachprobleme mit einem einheitlichen Apparat zu analysieren.

In Hinblick auf meine Untersuchung ist als das Wichtigste zu nennen, dass es mit Hilfe dieses theoretischen Rahmens möglich ist, die Situation des tschechischen Fremdsprachenunterrichts und die Bemühungen der tschechischen Regierung und anderer Akteure als organisiertes Management zu klassifizieren (vgl. Hernudd 2001: 3).

Die einzelnen Probleme und Aktivitäten, mit denen die Schule im Bereich Fremdsprachenunterricht zu tun hat, werden auf der Basis dieser Sprachmanagementtheorie untersucht.

## 2. Europäische Sprachenpolitik

### 2.1 Geschichte - Meilensteine der Sprachenpolitik der EU

Die ersten Verträge der Vorgänger der heutigen Europäischen Union widmeten sich der Sprachenpolitik nicht. Der Vertrag über die Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl<sup>17</sup> (EGKS) beschäftigt sich mit der Frage der Sprachen nicht, weil er durch den Artikel 100 die Gültigkeit nur in einer Sprache festlegte:

„Dieser Vertrag ist in einem einzigen Exemplar verfasst, das in den Archiven der Regierung der Französischen Republik hinterlegt wird; diese übersendet den Regierungen der anderen Unterzeichnerstaaten eine beglaubigte Abschrift des Vertrages. Zu Urkunde dessen haben die unterzeichneten Bevollmächtigten ihre Unterschriften unter diesen Vertrag gesetzt und ihn mit ihren Siegeln versehen.“

Das angeschlossene Protokoll anerkennt aber alle Sprachen der Gründungsstaaten<sup>18</sup> als Amts- und Arbeitssprachen. Eine genauere Stellung zeigt der Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft<sup>19</sup> (EWG), konkret der Artikel 248.<sup>20</sup>

„Dieser Vertrag ist in einer Urschrift in bulgarischer, dänischer, deutscher, englischer, estnischer, finnischer, französischer, griechischer, irischer, italienischer, lettischer, litauischer, maltesischer, niederländischer, polnischer, portugiesischer, rumänischer, schwedischer, slowakischer, slowenischer, spanischer, tschechischer und ungarischer Sprache abgefasst, wobei jeder Wortlaut gleichermaßen verbindlich ist; er wird im Archiv der Regierung der Italienischen Republik hinterlegt; diese übermittelt der Regierung jedes anderen Unterzeichnerstaats eine beglaubigte Abschrift.

(2) Dieser Vertrag kann ferner in jede andere von den Mitgliedstaaten bestimmte Sprache übersetzt werden, sofern diese Sprache nach der Verfassungsordnung des jeweiligen Mitgliedstaats in dessen gesamtem Hoheitsgebiet oder in Teilen davon Amtssprache ist. Die betreffenden Mitgliedstaaten stellen eine beglaubigte

---

<sup>17</sup> Der Vertrag über die Gründung der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS) wurde am 18. April 1951 in Paris von Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und den Niederlanden unterzeichnet.

<sup>18</sup> Das Französische, das Deutsche, das Italienische und das Holländische .

<sup>19</sup> Der Vertrag wurde im Jahre 1957 in Rom von Deutschland, Frankreich, Italien und den Benelux-Staaten unterschrieben.

<sup>20</sup> Heute ist das der Artikel Nr. 55 der konsolidierten Version des Vertrages über die Europäische Union.

Abschrift dieser Übersetzungen zur Verfügung, die in den Archiven des Rates hinterlegt wird.

Von enormer Bedeutung ist die Verordnung Nr. 1 des Rates der Europäischen Union vom 15. April 1958 zur Regelung der Sprachenfrage für die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft. Sie reguliert den Gebrauch der Sprachen und bestimmt die Amts- und Arbeitssprachen.

Der Artikel 6 gibt jeder Institution die Möglichkeit, ihr eigenes Sprachenregime zu modifizieren, was auch in der Praxis ausgenutzt wird. Jede Institution legte ihre eigene Übersetzungsstruktur und ihr eigenes Verfahren fest.<sup>21</sup>

Die Erweiterung der Sprachenpolitik der EU brachte auch der Vertrag über die Europäische Union, auch Vertrag von Maastricht genannt<sup>22</sup>. Dieses Dokument, zusammen mit dem Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union (AEUV), stellt die primärrechtliche Grundlage des politischen Systems der EU dar. Der Vertrag erhält die Erklärung über den Gebrauch der Sprachen im Bereich der gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik. Er nennt auch die Pflicht, dass: „Alle Texte der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik, die auf Tagungen des Europäischen Rates und des Rates vorgelegt oder angenommen werden, sowie alle zur Veröffentlichung bestimmten Texte werden unverzüglich und zeitgleich in alle Amtssprachen der Gemeinschaft übersetzt.“<sup>23</sup>

Im Jahre 1992 entstand auch die Europäische Charta der Regional- oder Minderheitensprachen. Als Hauptziel wird die Anerkennung der Regional- oder Minderheitensprachen als ein einzigartiger Bestandteil des kulturellen Erbes Europas angeführt.

---

<sup>21</sup> Zum Thema Sprachen in den europäischen Institutionen siehe unten.

<sup>22</sup> Der Vertrag wurde am 7. Februar 1992 im niederländischen Maastricht vom Europäischen Rat unterzeichnet.

<sup>23</sup> Vertrag über die Europäische Union, Amtsblatt Nr. C 191 vom 29. Juli 1992, Erklärung zum Gebrauch der Sprachen im Bereich der Gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik. Zugänglich auf der Seite: <http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/11992M/htm/11992M.html#0104000049>

Der nächste Vertrag, der Vertrag von Amsterdam<sup>24</sup>, brachte eine weitere Entwicklung im Fachbereich Sprachenpolitik mit. Der Artikel Nr. 21 schuf die Möglichkeit, dass: „jeder Unionsbürger sich schriftlich in einer der 21 „authentischen“ Vertragssprachen (20 Gemeinschaftssprachen und Irisch/Gälisch) an jedes Organ und jede Einrichtung der EU wenden kann und eine Antwort in derselben Sprache erhält.“

Ein weiterer Meilenstein der Entwicklung der europäischen Sprachenpolitik ist das Jahr 2001, in dem der Rat in Zusammenarbeit mit der EU *Das Europäische Jahr der Sprachen* veranstaltete.

Im Beschluss Nr. 1934/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 17.6.2000 über das Europäische Jahr der Sprachen 2001 befindet sich folgende Erklärung (vgl. Stickel 2006: 16)

„Alle sprachen Europas in mündlicher wie schriftlicher Form haben den gleichen kulturellen Wert und die gleiche kulturelle Würde und sind ein Bestandteil der europäischen Kultur und Zivilisation.“

Im Zuge dieser Beschlüsse einigte man sich auf folgende fünf Oberpunkte (vgl. Vlaeminck 2003: 35):

- Bestärkung und Vertiefung des Bewusstseins des Reichtums linguistischer und kultureller Diversität innerhalb der EU,
- Unterstützung der Mehrsprachigkeit,
- Breite Förderung der Vorteile im Bereich von Kompetenzen und Beherrschung mehrerer Sprachen,
- Anregung zum langjährigen Sprachlernen,
- Sammeln und Verbreiten der Informationen über Lernen und Lehren der Fremdsprachen und über Fähigkeiten, Methoden und Mittel.

---

<sup>24</sup> Er wurde am 18. Juni 1997 beschlossen und am 2. Oktober 1997 unterzeichnet. Er trat am 1. Mai 1999 in Kraft.



Aus der Initiative des Europarates und der Europäischen Kommission entstand im Jahre 2001 auch *Der europäische Tag der Sprachen*. Der Tag wird seither jährlich am 26. September gefeiert. Der Tag sollte auf die Problematik der Mehrsprachigkeit in Europa aufmerksam machen und die kulturelle und sprachliche Vielfalt pflegen. Zu den Zielen und Zwecken gehört auch die Ermunterung der Bürger, die Fremdsprachen sowohl in der Schule als auch auf andere Weise zu erlernen.

Im Jahre 2002 wurde die Aufforderung des Rates zur Erschaffung des *Europäischen Indikators für Sprachkompetenz* veröffentlicht. Der Indikator soll international vergleichbare Daten über die Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts und Fremdsprachenlernens in der EU liefern.

Zurzeit läuft eine Untersuchung zur Sammlung der Daten aus der EU.

Der Zeitplan sieht folgendermaßen aus:

- **2011:** Erhebung in allen teilnehmenden Ländern
- **Juni 2012:** Veröffentlichung der Ergebnisse
- **Ende 2012:** Mitteilung der EU über mögliche Benchmarks auf Grundlage der bisher gewonnenen Erkenntnisse und über die zweite Runde der Erhebung über Sprachkompetenz.<sup>25</sup>

Im Jahre 2003 wurde das Programm *Aktionsplan zur Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt* (für die Jahre 2004–2006) angenommen. Im Zentrum des Interesses steht die Frage der effektiven Kommunikation der EU-Bürger im Zusammenhang mit der „Ost-Erweiterung“<sup>26</sup> der EU.

Zu den Kompetenzen des Kommissars für Schulwesen und Kultur wurde im Jahre 2004 auch der Bereich Sprachen zugefügt. Aber schon drei Jahre später wurde die Stelle des *Kommissars für Mehrsprachigkeit* geschaffen. Seit dem Jahre 2010 bis heute<sup>27</sup> bekleidet diesen Amt Androulla Vassiliou aus Zypern. Zu den Aufgaben des Kommissars gehört

---

<sup>25</sup> Vgl. Internetseiten der Europäischen Kommission, Thema Sprachkenntnisse in der EU, zugänglich auf der Seite: [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/language-competence\\_de.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/language-competence_de.htm). Die Seite wurde zum letzten Mal im Juli aktualisiert, die Ergebnisse wurden aber noch nicht veröffentlicht.

<sup>26</sup> Die bisher größte Erweiterung. Am 1. Mai 2004 traten die Staaten Estland, Lettland, Litauen, Polen, Tschechien, Slowakei, Ungarn, Slowenien, Malta und Zypern der Europäischen Union bei.

<sup>27</sup> Stand zum 15. November 2012.

hauptsächlich die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen als Mittel für die Mobilität der europäischen Arbeitnehmer. Innerhalb seiner Kompetenzen liegt auch die Wettbewerbsfähigkeit im gemeinsamen Arbeitsmarkt. Daneben ist der Kommissar auch für die Rechte von Sprechern regionaler und Minderheiten-Sprachen sowie der Sprachen von Migranten zuständig.

Zu der letzten Erweiterung kam es im Jahre 2007, die Union zählt seitdem 27 Mitgliedstaaten und die Zahl der offiziellen Sprachen stieg auf 23.

Der Vertrag von Lissabon<sup>28</sup> betont den europäischen kulturellen Nachlass und die Notwendigkeit, ihn zu bewahren. Er nennt auch die Bedeutung der Respektierung von Geschichte, Kultur und Traditionen der Nationen.

---

<sup>28</sup> Mit dem Vertrag von Lissabon werden die Institutionen der EU modernisiert und ihre Arbeitsmethoden optimiert. Der Vertrag von Lissabon trat am 1. Dezember 2009 in Kraft.

## **2.2 Allgemeine Einstellung der Europäischen Union**

Die Sprachenfrage ist für die Europäische Union ein Thema, über das eine intensive Diskussion verläuft. Diese Diskussion hat für die Zukunft Europas eine nicht unerhebliche, vielleicht sogar zentrale Bedeutung. Die sprachliche Zukunft der EU ist keinesfalls ein natürlicher Prozess. Es handelt sich eher um ein sprachpolitisches Modell, eine Summe von Entscheidungen der verantwortlichen Organe und der EU- BürgerInnen (Ehlich 2006:33ff).

Vereinfacht kann man sagen, dass als Reaktion auf die multilinguale Realität zwei Einstellungen erscheinen können. Auf der einen Seite ist es die Beschränkung der Vielfalt, auf der anderen deren Unterstützung und Weiterentwicklung.

Das Hauptargument der ersten Gruppe ist die Behauptung lautet, dass Vielfalt der Sprachen ein Hindernis für eine vollständige, effektive wirtschaftliche Integration Europas ist. Die vorgeschlagenen Sprachen für diese Variante sind erstens das Französische, zweitens eine künstliche Sprache, sog. Plansprache, z.B. Esperanto. Die dritte Option ist das Englische, bzw. das US- Amerikanische (vgl. Ehlich 2006:33).

Die andere Gruppe ist der Meinung, dass auch die Sprachenfrage in der EU nach demokratischen Prinzipien gelöst werden sollte. Die Mitbestimmung der Muttersprachler aller Nationen ist nötig.

Auf den ersten Blick kann man sagen, die Europäische Union ist Vertreter der zweiten Möglichkeit. Die EU ist keine klassische internationale Organisation, sondern es handelt sich um einen Staatenverbund, der für jeden Mitgliedstaat und für alle Unionsbürger unmittelbar bindendes Recht setzen kann. Zu den Grundlagen und Aufgaben der Union gehört nach Artikel Nr. 1 des Vertrages über die Europäische Union ebenfalls, dass Entscheidungen möglichst bürgernah getroffen werden sollen, hier gilt das Prinzip der Subsidiarität.

In der europäischen Sprachenpolitik ist in jüngster Zeit folgende Entwicklung zu erkennen: Während früher in Einwanderungsländern die Tendenz bestand, die Minderheiten an die Mehrheit zu assimilieren, wird heute eher eine tolerantere Politik, d.h. eine Politik des Multilingualismus unterstützt, die auf einem multikulturellen

Integrationsmodell basiert. Dies geht auch aus einer Mitteilung der Kommission der Europäischen Gemeinschaften vom 22.11.2005 hervor. Die Kommission setzt sich demnach die „Förderung der Mehrsprachigkeit in der europäischen Gesellschaft, der Wirtschaft und innerhalb der Kommission selbst“ zum Ziel. Die Durchsetzung dieses deklarierten Zieles lässt aber noch auf sich warten, weil in manchen Ländern statt einer aktiven Sprachenpolitik immer noch die passive Tolerierung / Duldung der Minderheitensprachen vorherrscht.

Die Prinzipien des Vielfaltrespektes sichert auch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union<sup>29</sup>. Laut dem Artikel 22, achtet die Union die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Sprachen. Artikel Nr. 6 EUV schreibt vor, dass die Union die nationale Identität ihrer Mitgliedstaaten respektiert. Rechte aller Unionsbürger sind gesichert, entsprechen den demokratischen Prinzipien. Jeder Bürger der EU hat das Recht, in seiner Muttersprache an der öffentlichen Diskussion im Vorfeld von Entscheidungen der EU-Organen gleichberechtigt mitzuwirken und die Entscheidungen der Organe in seiner Muttersprache verstehen zu können.

Auch das Motto der EU lautet: "In Vielfalt geeint", die Mehrsprachigkeit wird aber zugleich als Schatz und Achillesferse der EU bezeichnet.<sup>30</sup> Die EU respektiert also die Diversität der Gemeinschaft, die Förderung des Fremdspracheunterrichts ist eines der Hauptmittel dieser deklarierten Einstellung.

Trotz dieser offiziellen Erklärungen und Deklarationen kann man allgemein sagen, dass die inoffizielle und organinterne Kommunikation besonders stark von einer weitgehenden Reduktion des Sprachenregimes<sup>31</sup> betroffen und geprägt ist.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Charta der Grundrechte der Europäischen Union, die von der Präsidentin des Europäischen Parlaments, dem Präsidenten des Rates und dem Präsidenten der Kommission anlässlich des Europäischen Rates von Nizza am 7. Dezember 2000 unterzeichnet wurde.

<sup>30</sup> <http://www.europeum.org/cz/integrace/34-integrace--12/835-jazykova-politika-v-clenskych-zemich-eu-a-jeji-potencialni-konflikt-s-komunitarnim-pravem>

<sup>31</sup> Dauerhaftes Regelwerk mit expliziten Verhaltensvorschriften, Normen und Prinzipien für die sektorale politische Steuerung. (Krasner)

<sup>32</sup> Nach Vorlesung von PhDr. Vít Dovalil, PhD. zum Thema Sprachenpolitik und Sprachenregime in der EU, die im Rahmen des Faches Sprachenmanagement im Sommersemester 2010 an der Karls-Universität in Prag gehalten wurde.

## 2.3 Sprachen in der Europäischen Union

Die Institutionen der EU verwenden seit dem 1. Januar 2007 23 gleichberechtigte Amtssprachen<sup>33</sup>: Bulgarisch, Dänisch, Deutsch, Englisch, Estnisch, Finnisch, Französisch, Griechisch, Irisch, Italienisch, Lettisch, Litauisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Schwedisch, Slowakisch, Slowenisch, Spanisch, Tschechisch und Ungarisch.<sup>34</sup>

Wegen zeitlicher und vor allem finanzieller Einschränkungen werden nur relativ wenige Arbeitsunterlagen in alle Sprachen übersetzt. So verwendet die Europäische Kommission in der Regel Englisch, Französisch und Deutsch als Verfahrenssprachen, wohingegen das Europäische Parlament je nach Bedarf seiner Mitglieder Übersetzungen in verschiedenen Sprachen bereitstellt.<sup>35</sup> Als Amtssprachen werden im internen Verkehr der Organe vor allem Englisch, Französisch und Deutsch als Arbeitssprachen verwendet, um die Verständigung zwischen den Mitarbeitern der europäischen Institutionen zu erleichtern.

---

<sup>33</sup> Es gibt 27 Mitgliedstaaten, aber weniger Amtssprachen – aus dem Grund, dass einige Länder dieselben Sprachen verwenden. So sind beispielsweise die Amtssprachen in Belgien Niederländisch, Französisch und Deutsch, und auf Zypern ist die Amtssprache Griechisch, das dort von der Mehrheit der Bevölkerung gesprochen wird.

<sup>34</sup> Die Sprachen sind alphabetisch geordnet.

<sup>35</sup> Mitteilung der Europäischen Kommission, vgl. dazu [http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages\\_de.htm](http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/eu-languages_de.htm)

### 3. Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit/Multilingualismus

Im bisherigen Teil der Arbeit wurden mehrmals die Begriffe Zweisprachigkeit/Mehrsprachigkeit/ Multilingualismus erwähnt, das folgende Kapitel bietet nun eine Übersicht von verschiedenen Definitionen an. Zuerst werden die Auffassungen erläutert, die in der Fachliteratur zu finden sind, im Anschluss werden die Ansichten und Einstellungen der EU beleuchtet. Oksaar, Els (1980)

"[...] setzt voraus, dass der Mehrsprachige in den meisten Situationen ohne weiteres von der einen Sprache zur anderen umschalten kann, wenn es nötig ist. Das Verhältnis der Sprachen kann dabei durchaus verschieden sein - in der einen kann, je nach der Struktur des kommunikativen Aktes, u.a. Situationen und Themen, ein wenig eloquenter Kode, in der anderen ein mehr eloquenter verwendet werden."

Franceschini (2010) schlägt aufgrund der Sichtung der Literatur eine dynamische und kulturell verankerte Definition von Mehrsprachigkeit vor, die über die klassischen Definitionen der Zweisprachigkeit hinausgeht:

„Unter Mehrsprachigkeit wird verstanden die Fähigkeit von Gesellschaften, Institutionen, Gruppen und Individuen, in Raum und Zeit einen regelmäßigen Umgang mit mehreren Sprachen in ihrem Alltag zu haben Sprache wird dabei neutral verstanden als Varietät, die in Selbstzuschreibung von einer Gruppe als habitueller Kommunikationscode benutzt wird (somit sind Regionalsprachen und Dialekte ebenso eingeschlossen, wie Gebärdensprachen).“

Man kann eine gesellschaftliche, institutionelle, diskursive und individuelle Mehrsprachigkeit unterscheiden. Mehrsprachigkeit beruht auf der grundlegenden menschlichen Fähigkeit, in mehreren Sprachen kommunizieren zu können. Mehrsprachigkeit bezeichnet ein in kulturelle Entwicklungen eingebettetes Phänomen und ist somit durch eine hohe Kultursensitivität geprägt.

Gemäß der Mitteilung der Kommission vom 22. November 2005 - *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* versteht man unter dem Begriff Mehrsprachigkeit sowohl die Fähigkeit einer Person, mehrere Sprachen zu benutzen, als auch die Koexistenz verschiedener Sprachgemeinschaften in einem geografischen Raum. Man

muss darauf achten, dass eine mehrsprachige Person nicht aus zwei Einsprachigen zusammengesetzt ist. Es gibt meist eine dominantere Sprache.<sup>36</sup>

In der Mitteilung der Europäischen Kommission<sup>37</sup> werden die drei Grundlinien der EU-Politik im Bereich Mehrsprachigkeit dargelegt:

- den Bürgerinnen und Bürgern Zugang zu Rechtsprechung, Verfahren und Informationen der EU in ihrer Sprache gewähren,
- die wichtige Rolle der Sprachen und der Mehrsprachigkeit in der europäischen Wirtschaft betonen und sie weiter stärken,
- alle Bürgerinnen und Bürger ermutigen, mehrere Sprachen zu erlernen und zu sprechen, um das gegenseitige Verstehen und die Kommunikation zu verbessern.

Die Politik der Kommission im Bereich der Mehrsprachigkeit verfolgt drei Ziele:

- Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt in der Gesellschaft,
- Förderung einer gesunden, multilingualen Wirtschaft,
- Zugang der Bürger/innen zu den Rechtsvorschriften, Verfahren und Informationen der Europäischen Union in ihrer eigenen Sprache.

Das allgemeine Prinzip ist nach dem Europäischen Parlament folgendermaßen charakterisiert:

„Die EU verfolgt eine Politik der Förderung der Mehrsprachigkeit in verschiedenen Facetten. Mehrsprachigkeit meint dabei zum einen den großen Sprachenreichtum, der als Teil der kulturellen Vielfalt Europas verstanden wird. Zum anderen wird darunter die Fähigkeit eines Menschen verstanden, sich in verschiedenen Sprachen auszudrücken. Die Mehrsprachigkeit ist nach Ansicht der EU ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte.“<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> In den meisten Fällen ist das die Muttersprache.

<sup>37</sup> „Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ wurde im November 2005 angenommen.

<sup>38</sup> [http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\\_4.17.3.pdf](http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf)

### **3.1 Muttersprache + 2 Fremdsprachen**

Im Rahmen ihrer Bemühungen zur Förderung der Mobilität und interkulturellen Verständigung erklärte die EU den Spracherwerb zu einer wichtigen Priorität und finanziert zahlreiche Programme und Projekte in diesem Bereich. Die Mehrsprachigkeit ist nach Ansicht der EU ein wichtiges Element europäischer Wettbewerbsfähigkeit. Zu den Zielen der EU-Sprachenpolitik gehört deshalb, dass jeder europäische Bürger zusätzlich zu seiner Muttersprache zwei weitere Sprachen beherrschen sollte.

Dieses Vorhaben entspricht der Forderung der Staats- und Regierungschefs, die auf der Sitzung des Europäischen Rates in Barcelona präsentiert wurde. Im März 2002 wurde bei dieser Tagung die Aufforderung der höchsten Repräsentanten der Europäischen Union veröffentlicht, dass die Kinder schon im frühen Alter mindestens zwei Fremdsprachen lernen sollen. Die Steigerung des individuellen Maßes der Mehrsprachigkeit bekam eines der langfristigen Ziele der Europäischen Kommission.

Es werden mehrere Wege zum Erreichen dieses Zieles genannt, selbstverständlich spielt der Fremdsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen entstanden „anregende und interessante Vorschläge“ der deutschen Akteure, vor allem der Regierung und der Bundesländer, lokaler Autoritäten, sozialer Partner und Anbieter der Weiterbildung, die zur Erfüllung des Zieles ausgeübt werden sollten: (Vlaeminck: 2003, S.40)

- Multilingualismus, vor allem in Bedeutung von Kenntnissen der Fremdsprachen der Nachbarländer,
- Steigerung der angebotenen und wahrgenommenen Sprachkurse auf allen Niveaustufen,
- Einführung des Unterrichts anderer Fächer in Fremdsprachen,
- Schaffen von lokalen Partnerschaften zur Erfüllung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts,
- Steigende Kooperation zwischen sozialen Partnern und traditionellen Anbieter der Bildung,
- Verbesserter Anfangs- und Servicetraining für Fremdsprachenlehrer,



- Steigender Einsatz der Muttersprachler im Fremdsprachenunterricht,
- Unterstützung von internationalen Zertifikaten,
- Unterstützung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und Europäischen Portfolios.

### **3.1.1 Vorteile der Mehrsprachigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht**

Die Forderung der Mehrsprachigkeit seitens der EU hat sowohl Anhänger als auch Gegner. Weil sich meine Arbeit mit dem Bereich Schulwesen befasst, halte ich es für angemessen, dass ich mich auch mit den psychologisch – pädagogischen Aspekten und Folgen für die Schüler kurz befasse. Gombos (2008) fasst vor allem die Vorteile und der Mehrsprachigkeit und ihrer Konsequenzen an.

- Kinder bis 4 Jahre haben optimale Voraussetzungen für das Erlernen von zwei oder mehr Sprachen.
- Kinder, die vor dem 11. Lebensjahr zwei Sprachen lernen, bauen ein neuronales Netzwerk auf, in welches sie eine 3. Sprache integrieren können. Wird die 2. Sprache erst nach dem 11. Lebensjahr erlernt muss ein eigenes Netzwerk gebaut werden – dies ist schwieriger.
- Ein früher Beginn der Mehrsprachigkeit wirkt sich positiv auch auf die Fähigkeit aus, die Grammatik zu erlernen.
- Mehrsprachigen gelingt es besser die Aufmerksamkeit auf mehrere Dinge gleichzeitig zu richten und bestimmte Hirnaktivitäten zu unterdrücken (vgl. de Bleser 2006 zit. nach Gombos 2008, S. 14). Dieses beeinflusst die Konzentration positiv.

### **3.1.2 Vorteile der Mehrsprachigkeit aus gesellschaftspolitischer Sicht**

- Mehrsprachigkeit fördert die Erhaltung, Pflege und Weiterentwicklung der verschiedenen Sprachen
- Umdenken an den Schulen in Richtung Mehrsprachigkeit kann dazu beitragen den wirtschaftlichen Wert von mehrsprachigen Kompetenzen zu nutzen.

### **3.1.3 Nachteile der Mehrsprachigkeit aus entwicklungspsychologischer Sicht**

Es fällt nicht allen Kindern leicht, zwei oder sogar mehr Fremdsprachen zu erlernen. Kinder die mehr Schwierigkeiten mit dem Erlernen von Sprachen haben laufen Gefahr, dass sie im Endeffekt keine der Sprachen richtig beherrschen. Sprachprobleme bei Kindern, wie zum Beispiel Schwierigkeiten bei der Aussprache oder der Grammatik, können bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern noch schwerwiegender werden.

In dieser Diplomarbeit wird also untersucht, ob dieses Prinzip „Muttersprache + 2 Fremdsprachen“ in der Tschechischen Republik tatsächlich eingeführt wurde. Den potentiellen Problemen bei der Implementierung an der konkreten Grundschule wird Aufmerksamkeit gewidmet.

## 4. Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik

Das folgende Kapitel widmet sich dem Thema der Realisierung der oben charakterisierten europäischen Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik. Es wird beschrieben, wie die genannten Prinzipien konkret in Tschechien implementiert werden. Die zusammenhängenden rechtlichen Grunddokumente werden detailliert analysiert.

Die Sprachenpolitik der Tschechischen Republik richtet sich der Erklärung des Schulministeriums zufolge nach der Sprachenpolitik des Europarates und der Europäischen Union.<sup>39</sup> Das Schulministerium unterscheidet zwei Ebenen der Sprachenpolitik<sup>40</sup> – es wird von der europäischen und nationalen Ebene gesprochen.

Auf der europäischen Ebene geht es in erster Linie um die Realisation der Empfehlungen und Einführen von konkreten Mitteln. Die Tätigkeit des Europarates besteht nicht nur im Formulieren der Sprachenpolitik, sondern auch in der Bestimmung von konkreten Mitteln für ihre praktische Implementierung auf verschiedensten Ebenen. Es handelt sich u.a. um das Schaffen der Lehr- und Schulpläne oder Schaffen von konkreten Lehrmaterialien, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden sollen. Das Schulministerium implementierte in seine Tätigkeit zwei der Schlüsseldokumente des Europarates in diesem Bereich: erstens das Handbuch des Rates für die Fremdsprachenpolitik, unter dem Namen „Von der sprachlichen Vielfalt zum multilingualen Unterricht“<sup>41</sup> und zweitens das Handbuch für die Bearbeitung der Curriculum - Dokumente.

Die Tschechische Republik war einer der ersten Staaten, der die Prinzipien der Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen im Bereich Unterricht und Bewertung der Fremdsprachen in allen relevanten Bereichen umsetzte.<sup>42</sup> Im Rahmen der Konzeption „Muttersprache + zwei Fremdsprachen“ soll jeder EU Bürger Zugang zu einem qualitativ hochwertigen Fremdsprachenunterricht haben und dadurch die Möglichkeit, in zwei

---

<sup>39</sup> <http://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>, Zugriff am 20.4.2012

<sup>40</sup> Vgl. Präsentation Reflexe evropské jazykové politiky v ČR (Reflexion der europäischen Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik), die am 12. Juni 2012 von Irena Mašková im Rahmen des Seminars Mehrsprachigkeit und Prioritäten des Fremdsprachenunterrichts von vorgetragen wurde.

<sup>41</sup> Im Tschechischen unter dem Namen "Od jazykové rozmanitosti k vícejazyčnému vzdělávání".

<sup>42</sup> <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/74/REALIZACE-JAZYKOVE-POLITIKY-EU-V-CR.html/>, Zugriff am 1. 4. 2012

Fremdsprachen zu kommunizieren. Und darum bemüht sich auch die Tschechische Republik.<sup>43</sup>

Einer der Vorteile, welcher die Position der TR erleichtert ist, dass das tschechische Schulsystem und der Fremdsprachenunterricht eine lange Tradition haben und über gut bearbeitete methodische Verfahren verfügen, die nun nach den Empfehlungen des Rates und der Europäischen Kommission für den Bereich der Sprachenpolitik modernisiert und harmonisiert werden.

---

<sup>43</sup> Sprachenpolitik der EU und ihre Implementierung in die staatliche Sprachenpolitik der Tschechischen Republik. Zugänglich auf der Seite <http://www.csvs.cz/aula/clanky/2009-4-rizika-komb-formy-studia.pdf>, Zugriff am 5. 4. 2012

## **5. Rechtliche Dokumente auf dem Feld Fremdsprachenunterricht in Tschechien**

Die Regeln des Fremdsprachenunterrichts in der Tschechischen Republik sind in folgenden Dokumenten bestimmt:

- In erster Linie ist es das Schulgesetz Nr. 561/2004, das seit dem 1. Januar 2005 gilt, aber schon mehr als 15mal novelliert wurde, die aktuelle Fassung trat am 1. Januar 2012 in Kraft,
- Nationalprogramm für die Entwicklung der Bildung in der Tschechischen Republik. Das Dokument ist auch unter dem Namen „Weißes Buch“ bekannt,
- Der Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht, der im Jahre 2006 veröffentlicht wurde,
- Die Rahmenbildungsprogramme für alle Ebenen des Schulsystems als die Curriculum Grunddokumente des Unterrichts. Sie stellen eine Basis dar, aufgrund der die einzelnen Schulen ihre Schulbildungsprogramme ausarbeiten.

Der Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht, als auch der Aktionsplan des Fremdsprachenunterrichts für die Jahre 2005-2008 nennen zum Erreichen des allgemeinen Zieles - Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts folgende strategische Linien:

- Sicherung der entsprechenden Menge der Fremdsprachenlehrer und ihre ständige Weiterbildung,
- Verbreitung und Applikation modernen Unterrichtsmethoden,
- Qualitätsvolle Unterrichtsmaterialien, sowohl in Druckform als auch in multimedialer Form,
- Mobilität der Schüler und der Lehrer.

## **5.1 Tschechischer Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht**

Dieses zentrale Dokument der tschechischen Bildungspolitik wurde in Zusammenarbeit mit einem Expertenteam des Ministeriums und des Pädagogischen Forschungsinstituts angefertigt. Von der tschechischen Regierung wurde das Dokument im Dezember 2005 aufgenommen. Der Plan basiert auf dem Aktionsplan der europäischen Kommission der EU zur Unterstützung des Fremdsprachenunterrichts und Sprachvielfalt für die Jahre 2004-2006. Die manifestierte europäische Sprachenpolitik sollte durch die Aktivitäten, die im tschechischen Nationalplan angeführt sind, in die schulische Praxis eingeführt werden.

Der Plan bestimmt die Hauptziele der tschechischen Fremdsprachenbildung, zu denen v.a. eine bessere Qualifizierung der Lehrer, Lehrerfortbildung, Erarbeitung von modernen Lehrmitteln und der erweiterte Gebrauch von IT Technologien im Unterricht gehören. Der Aktionsplan ist für die Jahre 2005-2008 bestimmt, wobei kein neues Dokument für folgende Zeitspanne seit dieser Zeit erschienen ist.<sup>44</sup> Der Plan umfasst auch die Einrichtung eines Nationalen Sprachportal, das allen Bürgern eine kostenlose Fremdsprachenbildung ermöglicht. Dies sollte in Form von e-learning Kursen geschehen. Obwohl der Plan vor fast 7 Jahren in Kraft trat, funktionierte das Portal zum 1. November 2012 noch nicht.

Eine ähnliche Situation herrscht beim sog. Nationalen Sprachrat, der im letzten Kapitel beschrieben ist. Er sollte Aktivitäten zur Harmonisierung der europäischen und tschechischen Sprachenpolitik entwickeln. Auch für diesen Sprachrat gilt, dass er noch nicht eingerichtet wurde.

Der Plan nennt keine Fremdsprache, die obligatorisch unterrichtet werden sollte, doch er widmet sich am meisten dem Englischen, die Dominanz dieser Sprache zieht sich durch das ganze Dokument. Die Entscheidung, welche Fremdsprachen unterrichtet werden, sollte den einzelnen Schulen überlassen werden.

Dovalil (2010:50ff) weist aber zugleich darauf hin, dass man im Plan auch Punkte zur Förderung der Mehrsprachigkeit finden kann (Lehrmaterialien für das Slowakische und Polnische sollten erarbeitet werden, im Rahmen der zweiten Fremdsprache ist den Nachbarsprachen eine gesteigerte Aufmerksamkeit gewidmet.)

---

<sup>44</sup> Aktueller Stand zum 15. November 2012

## **5.2 Nationalprogramm für die Entwicklung der Bildung in der Tschechischen Republik - das Weißbuch**

Das tschechische Weißbuch<sup>45</sup> ist ein wichtiges Dokument, das als ein Systemprojekt aufgefasst ist und das die allgemeinen Absichten, Entwicklungsprogramme und ideologische Grundsätze formuliert. Dieses Dokument ist auf einen mittelfristigen Zeithorizont ausgelegt.

Der Text des Weißbuches geht von Analysen und Bewertungen des tschechischen Schulwesens aus. Es behandelt vor allem das Bildungssystem in seiner kulturellen, sozialen, politischen, environmentalen und wirtschaftlichen Bedingtheit. Es formuliert die Grundrichtungen der tschechischen Bildungspolitik:

- Die (Aus)bildung für jeden und für das ganze Leben,
- Anpassung des Inhaltes und Prozesses der Ausbildung an die aktuellen Bedürfnissen,
- Sicherung und Bewertung der Qualität und Effektivität der Bildung,
- Unterstützung der inneren Umwandlung der Schulen,
- Steigerung der Qualität und der professionellen Perspektive der pädagogischen Arbeiter.

Eine der Empfehlungen betrifft auch den Fremdsprachenunterricht. Laut dem Weißbuch ist es nötig, den Unterricht von zwei Fremdsprachen schrittweise für alle Schultypen einzuführen. Der Unterricht der ersten Fremdsprache sollte von der dritten Klasse an realisiert werden. Der Schüler sollte die Möglichkeit haben, sich auf der zweiten Stufe der Grundschule eine zweite Fremdsprache auszuwählen.

---

<sup>45</sup>Zugänglich auf den Seiten des tschechischen Schulministeriums:  
<<http://www.msmt.cz/files/pdf/bilakniha.pdf>>)

Dem Weißbuch zufolge ist es von großer Bedeutung, die Anknüpfung des Unterrichts an den Mittelschulen so zu sichern, dass der Absolvent mit dem Abitur auf verschiedenen Stufen zwei Fremdsprachen beherrscht. Eine wichtige Rolle zur Erfüllung der Ziele spielt die Qualität und Qualifizierung der Lehrer. Deren Weiterbildung sollte unterstützt werden. Ausländische Lektoren sollten in größeren Maßen eingesetzt werden.



## 5.3 Rahmenbildungsprogramm<sup>46</sup>

Das Grundcurriculum - Dokument ist für die Republikebene bestimmt, es ist für die einzelnen Ebenen des Schulsystems ausgearbeitet.<sup>47</sup> Der Rahmen ist ein einheitlicher Ausgangspunkt für die Ausarbeitung von Syllabi, Rahmenplänen, Prüfungen, Lehrwerken und anderen Dokumenten. Der Rahmen ist also ein allgemeiner und gemeinsamer Ausgangspunkt für Beschäftigte in der Sprachenbildung, d.h. in erster Linie Lehrer, Methodiker, administrative Arbeiter und andere.

### 5.3.1 Das Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung

Das Rahmenbildungsprogramm ist in neun Themenkreise aufgeteilt. Die einzelnen Themenkreise werden durch ein oder mehrere Unterrichtsfächer gebildet. Die folgende Tabelle bietet eine klare Übersicht an.

Tabelle Nr. 1: Rahmenbildungsprogramm für Grundbildung

<b>Unterrichtsbereich des Grundschulwesens</b>	
<b>Themenkreis</b>	<b>Unterrichtsfach</b>
Sprache und sprachliche Kommunikation	Tschechische Sprache und Literatur, Fremdsprache
Mathematik und ihre Applikation	Mathematik und ihre Applikation
Informations- und Kommunikationstechnologien	Informations- und Kommunikationstechnologien
Mensch und seine Welt	Mensch und sein Welt
Mensch und Gesellschaft	Geschichte, Erziehung zur Bürgerschaft
Mensch und Natur	Physik, Chemie, Naturkunde, Erdkunde
Kunst und Kultur	Musik, Kunst
Mensch und Gesundheit	Sport, Erziehung zur Gesundheit
Mensch und Arbeitswelt	Mensch und Arbeitswelt

Quelle: Schulministerium, eigene Bearbeitung.

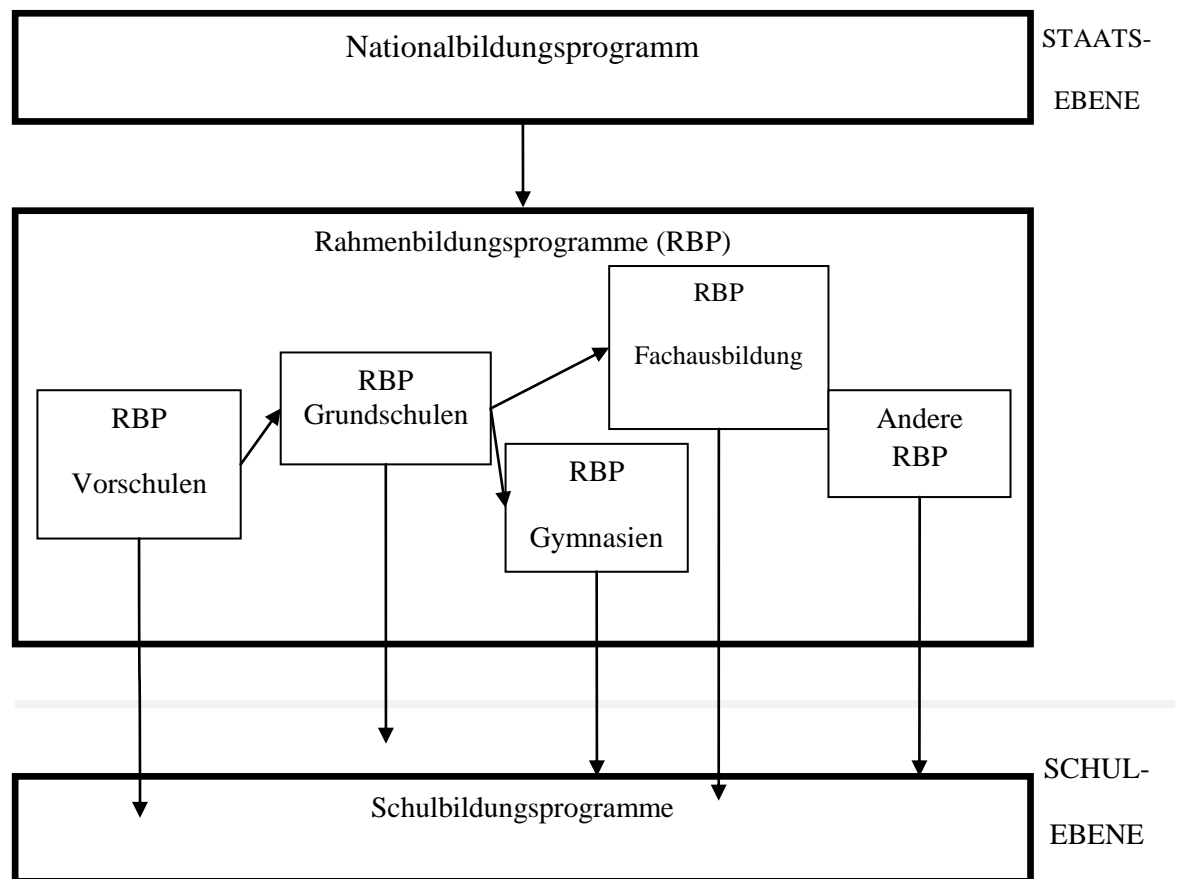
<sup>46</sup> Die Rahmenbildungsprogramme werden von Forschungsinstitut für Pädagogik in Prag ausgearbeitet. Die Rahmenbildungsprogramme sind seit dem Schuljahr 2007/2008 verbindlich.

<sup>47</sup> Es gibt Rahmenbildungsprogramme für die Vorschulbildung, für Grundschulbildung (mit Anhang, der die Bildung der Schüler mit speziellen Bildungsanforderungen regelt), für Gymnasien, für Gymnasien mit Sportvorbereitung und für Fachausbildung.

Zu den Beiträgen des Rahmenbildungsprogramms, bzw. des Schulbildungsprogramms gehört vor allem, dass jede Schule die Programme in bekannten Bedingungen für ihre Schüler verfasst, es wird daran angepasst, was die Schule schaffen kann und auf solche Art und Weise, die sie selbst bestimmt und dann weiter entwickeln kann. Es ermöglicht den Pädagogen auch, am Schaffen der Unterrichtspläne zu partizipieren und ihren eigenen Unterricht zu personalisieren.

Die Vorbereitung bedeutet allerdings für die Pädagogen eine große Verantwortung und verlangt Aktivität und Zusammenarbeit des ganzen Lehrerkollegiums.

Abb. Nr. 2: Struktur der einzelnen Unterrichtspläne – von der Republikebene zu den einzelnen Schulen.



Quelle: Schulministerium, eigene Bearbeitung

### 5.3.2 Das Rahmenbildungsprogramm und die Fremdsprachen

Das Thema Fremdsprachen behandelt der Themenkreis *Sprache und Sprachkommunikation*. Der Rahmen beschreibt die Ziele, die man erreichen muss, damit die Sprache zur Kommunikation verwendet wird. Es führt Kenntnisse und Fertigkeiten an, die man entwickeln muss, um in der Sprache zu kommunizieren. Die Fremdsprachen sind als ein Mittel der Kommunikation und Erweiterung des kulturellen Horizonts im Rahmen Europas und der ganzen Welt zu verstehen. Die Beschreibung enthält auch den kulturellen Kontext, in den die Sprache eingebettet ist. Sie definiert sechs Grundstufen der Sprachebeherrschung, auf deren Grund man überprüfen kann, welche Fortschritte man gemacht hat.

Auf die Aufforderung, dass jeder EU Bürger neben seiner Muttersprache zwei andere Fremdsprachen beherrschen sollte, reagiert das Programm mit der Erklärung, dass *alle Schüler im Grundschulwesen den Englischunterricht absolvieren*. Das Rahmenbildungsprogramm also hält die Dominanz des Englischen an tschechischen Schulen für einen selbstverständlichen Fakt.

Die Anknüpfung des Englischunterrichts sollte vom Kindergarten bis auf die Mittelschule gesichert werden. Diese auf den ersten Blick unbedeutende Bemerkung wurde auf dem Feld der Entscheidungsprozesse zu einer zentralen Erklärung, mit der viele der Schulleiter argumentieren.

Diese Empfehlung ist nach Janíková (2011: 55) teilweise mit der europäischen Sprachenpolitik nicht vereinbar. Die europäische Sprachendidaktik empfiehlt ein differenziertes Angebot, das unterschiedliche Bedürfnisse und Erfahrungen der Lehrenden mit einbezieht, aber auch den Wert der Sprachenvielfalt durch bewusste Informationspolitik betont.

Das Rahmenbildungsprogramm in der Grundschullehrerausbildung im Bereich der Fremdsprachen rechnet mit der Einführung der ersten Fremdsprache in der dritten und der zweiten Fremdsprache in der achten Klasse.

Im Schuljahr 2012/2013 ist die zweite Fremdsprache weiter als ein Wahlfach eingerichtet. Die Schule hat die Pflicht, es spätestens in der 8. Klasse anzubieten. In Hinblick auf die

vorbereitete Änderung (der Beginn des Unterrichts der zweiten Fremdsprache sollte im Rahmen der Revision des Rahmenbildungsprogrammes in die 7. Klasse verlegt werden) veröffentlichte das Schulministerium auf seinen Internetseiten die Empfehlung, die zweite Fremdsprache mit einer Zeitspanne von zwei Übergangsjahren schon in der siebten Klasse anzubieten.<sup>48</sup>

Für die zweite Fremdsprache ist die disponible Zeitdotation von mindestens sechs Unterrichtsstunden bestimmt.

Die Rahmenbildungsprogramme für Grundschulbildung formulieren die Anforderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, die von dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen ausgehen. Der Rahmen bestimmt verschiedene Kenntnisstufen der Fremdsprachen. Für die Grundschulbildung gilt, dass bei der ersten Fremdsprache das Niveau A2, bei der zweiten Fremdsprache das Niveau A1 erreicht werden sollte. Für eine bessere Vorstellung führe ich die Tabelle des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens an.

---

<sup>48</sup> <http://www.msmt.cz/vzdelavani/postaveni-dalsiho-ciziho-jazyka-v-rvp-zv>. Zugriff am 15. 4. 2012.

Abb.3: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

<b>Elementare Sprachverwendung</b>	A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.
	A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
<b>Selbstständige Sprachverwendung</b>	B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
	B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
<b>Kompetente Sprachverwendung</b>	C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
	C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Quelle: Goethe Institut, eigene Bearbeitung.

## **6. Der Fremdsprachenunterricht auf einzelnen Ebenen des tschechischen Schulsystems**

Das Schulministerium erarbeitete auf der Nationalebene eine konkrete Konzeption der Sprachenpolitik, bzw. des Fremdsprachenunterrichts, ich führe eine Grundübersicht an. Es werden auch Ergebnisse einer Forschung präsentiert, die zur Orientierung in der Fremdsprachensituation an den tschechischen Schulen beiträgt.

### **Vorschulbildung<sup>49</sup>**

Die Fremdsprache ist kein obligatorischer Teil der Vorschulbildung. Es gibt jedoch die Möglichkeit, die kleinen Kinder schon mit einer Fremdsprache bekannt zu machen. Man sollte sich auf die Entwicklung der Beziehung zur Fremdsprache konzentrieren und die Bildung ist an keine konkrete Fremdsprache gebunden.

### **Grundschulbildung<sup>50</sup>**

In der Tschechischen Republik ist also laut rechtlichen Normen<sup>51</sup> nur eine Fremdsprache obligatorisch. Die Grundschulen<sup>52</sup> müssen in der dritten Klasse beginnen, eine Fremdsprache zu unterrichten. Angesichts des Interesses der Eltern werden an einigen Schulen die Fremdsprachen schon in der ersten und zweiten Klasse unterrichtet.

In den Anfängen des Fremdsprachenunterrichts ist die führende Position des Englischen sehr deutlich. Im Schuljahr 2009/2010 hatten 99,4 % der Schüler Englisch als erste Fremdsprache gewählt. Nur in den Grenzgebieten an die Bundesrepublik Deutschland (in den Regionen Karlsbad, Pilsen und Reichenberg war das Interesse am Unterricht des Englischen niedriger, er lag nur bei 80-88 % der Schüler.<sup>53</sup>)

---

<sup>49</sup> Der Kindergarten ist ein Bestandteil des Schulsystems, Kinder ab 3 bis 6 Jahren besuchen ihn. Obwohl die Vorschulbildung nicht gesetzlich vorgeschrieben ist, gehen 93,7% der Fünfjährigen in den Kindergarten. Die Bildung in den meisten Kindergärten ist kostenlos, selbst wenn die Eltern ersucht werden können, einen Teil der Betriebskosten zu tragen, höchstens jedoch 30%.

<sup>50</sup> Die obligatorische Grundschulbildung in der Tschechischen Republik umfasst neun Jahre und ist in zwei Stufen unterteilt. Die erste Stufe (fünf Jahre) wird ausschließlich an Grundschulen angeboten, die zweite Stufe (vier Jahre) kann auch an einem sechs- oder achtjährigen Gymnasium absolviert werden.

<sup>51</sup> Aktueller Stand im Schuljahr 2012/2013.

<sup>52</sup> Die Grundschule (Základní škola) umfasst neun Jahre und ist in zwei Stufen unterteilt. Die erste Stufe (fünf Jahre) wird ausschließlich an Grundschulen angeboten, die zweite Stufe (vier Jahre) kann auch an einem sechs- oder achtjährigen Gymnasium oder an einem achtjährigen Konservatorium für Musik oder Kunst absolviert werden.

<sup>53</sup> Thematischer Bericht der Tschechischen Schulinspektion, 2006-2009.

Die zweite Fremdsprache muss auf der zweiten Stufe angeboten werden. In den wählbaren Fächern lernen 11% der Schüler eine andere Fremdsprache.<sup>54</sup>

Die Einführung der zweiten Fremdsprache auf den tschechischen Grundschulen bringt viele Probleme mit sich. Die Größten sind organisatorischer Natur. Am signifikantesten ist der Mangel an qualifizierten Lehrern, der sich durch alle Stufen zieht, oft unterrichten Personen ohne Hochschulabschluss, nur mit Abitur, die die Bedingungen der Sprachenprüfungen erfüllen oder eine längere Zeit im Ausland verbrachten.<sup>55</sup>

Die Opponenten weisen u.a. darauf hin, dass es für die Schüler zu anspruchsvoll wäre, eine zweite Fremdsprache zu erlernen.

Tabelle Nr. 2: Übersicht der unterrichteten Fremdsprachen an den tschechischen Grundschulen, ohne Unterscheidung, ob es sich um die erste oder zweite Fremdsprache handelt.

		2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2008/09	2010/11	2011/12
<b>Schüler insgesamt<sup>56</sup></b>		<b>673 001</b>	<b>640 651</b>	<b>684 799</b>	<b>678 263</b>	<b>672 936</b>	<b>657 480</b>	<b>652 516</b>	<b>645 079</b>
Davon Schüler, folgende Fremdsprache lernend	Englisch	497 635	503 215	577 936	599 208	616 632	618 147	628 678	635 169
	Französisch	9 079	7 250	7 303	7 376	7 369	6 897	7 428	7 180
	Deutsch	187 484	166 808	148 187	127 902	117 721	111 196	113 849	106 761
	Russisch	3 968	5 657	7 342	9 084	13 763	19 378	24 955	25 512
	Spanisch	1 036	1 235	1 256	1 396	1 538	1 805	2 316	2 652
	Italienisch	49	44	79	132	156	169	182	152
	Latein	–	–	–	–	–	–	–	–
	Altgriechisch	–	–	–	–	–	–	–	–
	Andere europäische Fremdsprache	194	29	15	18	32	58	51	140
	Andere Fremdsprache	46	48	35	55	57	55	61	4
Ø Anzahl der FS/Schüler		1,04	1,07	1,08	1,10	1,13	1,15	1,19	1,21

Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik

<sup>54</sup> Ebd.

<sup>55</sup> Ebd.

<sup>56</sup> Jeder Schüler ist nur einmal eingerechnet, ohne Rücksicht darauf, wie viel Fremdsprachen er lernt.

## **Mittelschulbildung<sup>57</sup>**

Die Fremdsprachenbildung auf den Mittelschulen ist von der Vorbereitung auf das staatliche Abitur beeinflusst. Die Dotation wurde nach dem Nationalplan zur Forderung des Fremdspracheunterrichts um eine Unterrichtsstunde pro Woche bereichert. Der Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht setzt das Ziel – die Ebene B2- zu erreichen.

## **Hochschulbildung – Tertiäre Bildung<sup>58</sup>**

Dem Fremdsprachenunterricht auf den Hochschulen widmet sich der Nationalplan ebenso. Die aktuelle Situation sieht so aus, dass der Fremdsprachenunterricht an den Hochschulen und Universitäten in Kompetenz der einzelnen Institutionen ist. Es wird darüber gesprochen, dass man den Haushalt verstärken muss und die Mittel zum Zweck zur Verbesserung des Fachsprachenunterrichts und des Unterrichts von weniger gebrauchten Sprachen verwendet werden.

---

<sup>57</sup> Das Eintrittsalter für Sekundarschulen (außer am sechs- oder achtjährigen gymnázium und in den Klassen für Tanz an Konservatorien) beträgt 15 Jahre. Die Bildungsprogramme an Sekundarschulen dauern, abhängig von dem Schwerpunkt, normalerweise zwei bis vier Jahre. Die Sekundarstufe besteht aus dem gymnázium, der střední odborná škola (Fachschule) und der střední odborné učiliště (Berufsschule). Die höhere Fachschulbildung gehört zum Bereich der tertiären Bildung. Die vyšší odborná škola (höhere Fachschule) entwickelt das Wissen und die Fähigkeiten in einem Fachbereich weiter. Die höhere Fachschule bietet eine praktische Ausbildung, die für das Erfüllen von anspruchsvollen betrieblichen Tätigkeiten notwendig ist. Die höhere Fachschulbildung dauert in der Regel 3 Jahre (einschließlich eines Praktikums) und höchstens 3,5 Jahre in Gesundheitsberufen.

<sup>58</sup> Die vysoká škola (Hochschulen) bieten Bachelor- und Master-Studiengänge an. Absolventen von Master-Studiengängen können ihr Studium mit Doktoratsstudiengängen fortsetzen und sich auf eine wissenschaftliche Tätigkeit vorbereiten. Es gibt öffentliche, staatliche und private Hochschulen



## 7. Die zweite Fremdsprache an den tschechischen Grundschulen

Die Position des Englischen als der am meisten unterrichteten Fremdsprache (in den meisten Fällen als erste Fremdsprache) ist schon aus der Tabelle Nr. 2 offensichtlich.

Im Schuljahr 2009/2010<sup>59</sup> lief eine Untersuchung an den tschechischen Grundschulen zur Untersuchung des Feldes *zweite Fremdsprache*.

Graf Nr. 1: Welche Fremdsprachen haben sie im Schuljahr 2009/2010 angeboten (blaues Feld) und welche sind wirklich als zweite Fremdsprache (gelbes Feld) unterrichtet werden.



Quelle: Institut für Bildungsinformationen.

Als Zusammenfassung der Untersuchung kann man folgende Tendenzen nennen:

- Die deutsche Sprache ist in der Position zweite Fremdsprache die dominante Sprache. Die Position des Russischen verbessert sich.
- Fast ein Drittel der Grundschulen unterrichtet die zweite Fremdsprache obligatorisch.

<sup>59</sup> Die Untersuchung wurde in Zusammenarbeit mit dem Institut für Bildungsinformationen, und dem Forschungsinstitut für Pädagogik in Prag realisiert. Im Mai 2010 wurde an alle Schulen ein Fragebogen gesendet. Es nahmen 1687 Grundschulen an, das ist circa 40% der Grundschulen in der Tschechischen Republik.

- Die meisten Schulen beginnen die zweite Fremdsprache in der siebten Klasse, einige schon in der sechsten. Es weist darauf hin, dass es die Schulen passend finden, mit der zweiten Fremdsprache früher als in der achten Klasse zu beginnen.
- Die Schulen sind sich dessen bewusst, dass es für die Schüler wichtig ist, in der Grundschule mindestens zwei Fremdsprachen kennen zu lernen. Auf der anderen Seite sehen die Schulen die zweite Fremdsprache als ein Hindernis für schwächere Schüler.

Aus der Tabelle Nr. 2 ist eine andere interessante Schlussfolgerung auszulesen: Die durchschnittliche Anzahl der Fremdsprachen pro Schüler steigt nur sehr langsam, im Schuljahr 2011/2012 ist es nur 1,21, wobei zu den Zielen der tschechischen Sprachenpolitik gehört, dass jeder Bürger mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen soll.

## **7.1 Deutsch als Fremdsprache an den tschechischen Grundschulen**

Die Anzahl der Kinder, die in der Primär- und Sekundärstufe Deutsch lernen, sinkt seit der Jahrtausendwende kontinuierlich (einen entgegengesetzten Trend weist das Englische auf): 734.700 Deutschlernende im Schuljahr 1995/96 (632.300 für Englisch, Gesamtzahl nicht vorhanden), 486.200 Deutschlernende im Schuljahr 2004/05 (886.500 für Englisch, von insgesamt 1.197.200) und 364.100 Deutschlernende im Schuljahr 2008/09 (1.047.100 für Englisch, von insgesamt 1.181.500)<sup>60</sup>

Die Bundesrepublik Deutschland und Österreich interessieren sich in der letzten Zeit mehr für die Situation im Bereich des deutschen Fremdsprachenunterrichts an den tschechischen Schulen. Die beiden Staaten wollen auf das zurückgehende Interesse an der deutschen Sprache reagieren. Dafür wurden mehrere Konzepte entwickelt, meistens mit dem Ziel, auf die deutsche Sprache aufmerksam zu machen und zu zeigen, dass sie eine nützliche und praktische Sprache ist. Zu den größten Projekten gehören Šprechtíme.cz<sup>61</sup> und Nemčina nekouše (Das Deutsche beißt nicht)<sup>62</sup>

---

<sup>60</sup> Die Zahlen wurden aus Nekvapil/Sloboda/Wagner (2009, 19) übernommen. Ausführlichere statistische Informationen leistet der Forschungsinstitut; vgl. Výkonové ukazatele.

<sup>61</sup> Es handelt sich um ein gemeinsames Projekt, woran die Botschaften der Bundesrepublik Deutschland und der Republik Österreich, das Goethe Institut, die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, das Österreichische Kulturforum Prag, Das Österreichische Institut Brno und die Deutsche

Im April 2012 wurde eine „Gemeinsame Erklärung zur Förderung der Mehrsprachigkeit“ der deutschen Sprachen in Tschechien vom deutschen Botschafter Detlef Lingemann, dem österreichischen Botschafter Ferdinand Trauttmansdorff und von Michal Hašek als Vertreter der Regionalassoziation der Tschechischen Republik unterschrieben.

Der deutsche Botschafter besuchte sogar persönlich die einzelnen Regionen um mit den Vertretern des tschechisches Schulwesens zu sprechen<sup>63</sup> und um versuchen, das Interesse für die deutsche Sprache zu steigern.

---

Auslandshandelskammer unter der Schirmherrschaft des tschechischen Außenministers Karel Schwarzenberg teilnahmen.

<sup>62</sup> Projekt von Koordinierungszentren Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch – Tandem in Plzeň und in Regensburg

<sup>63</sup> Am 5. Juni besuchte der Botschafter die Stadt Ústí nad Labem und nahm an einem Treffen mit den Vertretern der Gemeinde, den Leitern der Aussiger Grundschulen und den Deutschlehrern teil. Die Schulleiter bestätigten den Fakt, dass das Interesse an der deutschen Sprache sinkt und sehen keinen Weg oder Grund sie gegenüber dem Englischen zu unterstützen.

## **II. Empirischer Teil – Eine Fallstudie**

Im folgenden Teil meiner Diplomarbeit werde ich meine Forschung präsentieren. Die Entscheidungsprozesse in der Wahl der Fremdsprache an einer Grundschule und Faktoren, die diese beeinflussen, werden der Analyse unterworfen. Die Situation wird aus der Sicht der Schulleitung untersucht. Diese Fallstudie beschäftigt sich mit einer konkreten Grundschule in Ústí nad Labem, an der Grenze an Deutschland. Der mögliche Zusammenhang der Lage mit dem Fremdsprachenunterricht ist auch ein Teil der Forschung.

Die sozio-ökonomische Seite dieses Beispiels wird auch erwähnt. Diese Arbeit beschäftigt sich mit der Situation und den Umständen, die an den Grundschulen in der Tschechischen Republik herrschen, aus diesem Grund und in Bezug auf die Komplexität des Themas Schulwesen in der Tschechischen Republik wird nur ein Teil des Schulwesens definiert. Den Kernpunkt bildet also die Analyse des öffentlichen Regionalschulwesens.

## 1. Untersuchungsmethoden<sup>64</sup>

Dieses Kapitel fasst die in dieser Fallstudie angewendeten Untersuchungsmethoden zusammen. Dies halte ich für wichtig, weil ich beweisen will, dass die qualitative Art der Forschung der beste Lösungsansatz zur Erforschung der Schulpraxis ist.

Die empirische Forschung unterscheidet mehrere Wege, wie man Erkenntnisse gewinnen kann. Zwei grundsätzliche Forschungsrichtungen sind dabei die quantitative und die qualitative Methode. Da sich in diesem Falle um die Fallstudie handelt, bietet sich logischerweise das qualitative Verfahren an. Švaříček und Šed'ová (2007: 17) weisen darauf hin, dass die Definitionen von angeführten Begriffen in der Fachliteratur nicht einheitlich sind. Ihr Vorschlag lautet folgendermaßen:

„Qualitatives Verfahren stellt einen Prozess von Erforschung der Erscheinungen und Probleme in ihrer authentischen Umwelt dar, dessen Ziel ist, ein komplexes Bild über diese Erscheinungen zu bekommen. Das Bild ist auf dem tiefen Einblick und auf einer spezifischen Beziehung zwischen dem Forscher und dem Teilnehmer an der Forschung begründet. Das Ziel des Forschers, der die qualitative Forschung durchführt, ist mithilfe von einer ganzen Reihe von Methoden und Verfahren das zu entdecken und zu beschreiben, wie die Leute die soziale Realität verstehen, empfinden und bilden“<sup>65</sup>

Um eine gute und relevante qualitative Forschung durchzuführen, sollte man zuerst wissen, welche Kriterien eine solche Forschung hat. Švaříček und Šed'ová (2007) erwähnen folgende Kriterien:

- Wahrhaftigkeit und Validität der Forschung
- Vertrauenswürdigkeit
- Portabilität
- Authentizität
- Zuverlässigkeit

---

<sup>64</sup> Als Grundlagen für dieses Kapitel dienten vor allem die Materialien aus der Agraruniversität in Prag, die Vorlesungsmaterialien zum Fach Methods of social research, im Wintersemester 2012/2013 geleitet von prof. PhDr. Ing. Věra Majerová, CSc.. Zugänglich auf der Seite: <https://moodle.czu.cz/course/view.php?id=4833>.

<sup>65</sup> Aus dem Tschechischen von mir (Z.B.) übersetzt

Zu dem Kriterium der Zuverlässigkeit der Forschung empfehlen Švaříček und Šed'ová (2007: 34ff) sich auf folgende Komponente konzentrieren:

- konsistente Fragen (man sollte ständig kontrollieren, ob die befragten Teilnehmer alle Fragen gleich verstehen)
- Konsistenz bei der Kodierung (Übersichtlichkeit und Klarheit der Kodierung und der Bearbeitung von Ergebnissen der Forschung)

Die qualitative Forschung fokussiert sich nicht auf den Kern des Problems, sondern auf seine Qualität. Neben den Gesprächen gehören zu den Untersuchungsmitteln un/beteiligte Beobachtung, Fallstudien und Inhaltsanalysen (content analysis auf Englisch). Die Untersuchung arbeitet mit einem kleinen Set, die gewonnenen Informationen sind nicht standardisiert. Es ist nötig, mit ihnen weiter zu arbeiten, sie zu strukturieren und in ihnen aktiv das Wichtige zu suchen. Die Person des Forschers ist von enormer Bedeutung, er ist (zusammen mit seinem Werten-, Sozialen- und Persönlichkeitsbackground) das Hauptmittel der Untersuchung. Die Schlussfolgerungen aus der Forschung sind holistisch, komplex und weit interpretierbar.

## 2. Grundschule und Kindergarten Nová 1432/5, Ústí nad Labem

Die Grundschule und Kindergarten<sup>66</sup> Ústí nad Labem, Nová 1432/5, Zuschussbetrieb<sup>67</sup> wurde am 1. September 1981 gegründet. Die Rechtsform determiniert die Ziele der Tätigkeiten, die die Schule ausübt. Die Hauptabsicht ist nicht Gewinn zu erzielen, sondern eine hochwertige und systematische Bildung anzubieten.

Die Schule besuchen 370 Schüler<sup>68</sup> in 17 Klassen. Was die Personalbesetzung betrifft, die Schule stellt insgesamt 44 Arbeitnehmer an, davon 26 Lehrer (einschließlich Schulleiter und die Stellvertreterin des Schulleiters) 4 Erzieherinnen und 12 nichtpädagogische Verwaltungsarbeiter. Dazu gehören die Ökonomin, Verwalterin, Schulhausmeister, Putzfrauen und Köchinnen.

Die Person des Schulleiters ist für das Funktionieren der Schule von enormer Bedeutung. Er wird durch den Träger aufgrund einer Stellenausschreibung, im Einklang mit der Anordnung §166 des Absatzes 2 des Schulgesetzes ernannt. Im Falle der Grundschule, wo der Träger der Organisation die Gemeinde ist, wird der Schulleiter nach dem Beschluss des Stadtrates<sup>69</sup> ernannt. Zu den anderen Dokumenten, in denen die Tätigkeit des Schulleiters begrenzt ist, gehören die *Gründungsurkunde der Schule* und *Funktionsinhalt des Leiters eines Zuschussbetriebes*. Der Schulleiter dieser Grundschule ist in seiner Funktion schon seit 1. Dezember 2005 tätig.<sup>70</sup> Er ist Leiter einer juristischen Person – also derer satzungsgemäßer Vertreter. In letzter Zeit wird allgemein behauptet, dass der Schulleiter nicht nur ein pädagogischer Arbeiter, sondern auch vor allem ein guter Manager sein sollte.

---

<sup>66</sup> Zum Zweck dieser Diplomarbeit wird der detachierte Arbeitsplatz Kindergarten nicht in Erwägung gezogen.

<sup>67</sup> Laut der Anordnung § 53 des Gesetzes Nr. 218/2000 der Sammlung. und § 28 des Gesetzes Nr. 250/2000 der Sammlung ist ein Zuschussbetrieb eine der Formen des öffentlichen Instituts, juristische Person des öffentlichen Rechts, die zum Zweck der Aufgabenerfüllung des öffentlichen Interesses. In der Tschechischen Republik handelt es sich in der ersten Reihe und Schulen und schulische Einrichtungen, Museen oder Krankenhäuser.

<sup>68</sup> Nach dem Eröffnungsbericht zum 30. September 2012.

<sup>69</sup> In Gemeinden, wo die Gemeindevertretung weniger als 15 Mitglieder hat, wird der Stadtrat nicht gewählt und die Aufgaben in der selbständigen Zuständigkeitsbereich, die er ausüben würde, werden von dem Bürgermeister gesichert. Im Falle der Stadt Ústí nad Labem wird der Stadtrat gewählt.

<sup>70</sup> Nach der Novellierung des Gesetzes über pädagogische Lehrkräfte muss der Schulleiter alle sechs Jahre das Auswahlverfahren absolvieren.

Der Träger der Grundschule ist der Magistrat<sup>71</sup> der Stadt Ústí nad Labem. Zu den Kompetenzen des Trägers gehört u.a.<sup>72</sup>:

- Gewährung der finanziellen Mittel für den Betrieb,
- Nutzung des Gewinns aus der Ergänzungstätigkeit<sup>73</sup> zu anderen Zwecken,
- Gewinnabführung der juristischen Person in den Haushalt des Trägers,
- Genehmigen des Wirtschaftsergebnisses,
- Investitionsdotationen des Trägers in den Investitionsfond der juristischen Person,
- Zustimmung zur Verwendung der Mittel aus dem Investitionsfond der juristischen Person zur Reparatur der unbeweglichen Habe,
- Zustimmung zu Verträgen über einen Kredit, über einen Ratenkauf oder Kauf von Aktien oder Wertpapieren.

---

<sup>71</sup> Als Magistrat wird nach Gesetz 128/2000 der Sammlung über Gemeinden das Gemeindeamt in der Statutarstadt bezeichnet.

<sup>72</sup> Siehe Gesetz Nr. 128/2000 der Sammlung und das Schulgesetz.

<sup>73</sup> Unter dem Begriff Ergänzungstätigkeit versteht man Tätigkeiten, die die Schule im Anschluss an den Hauptzweck des Zuschussbetriebes ausübt, mit dem Ziel, auf die beste Art und Weise alle Wirtschaftsmöglichkeiten und Fachkenntnisse der Arbeitnehmer zu nutzen. Diese Tätigkeit muss aber separat ausgeübt werden und darf nicht die Zielerfüllung der Hauptzwecke der Organisation stören. Mehr dazu Zeman a spol.: Studium pro ředitele škol a školských zařízení, Praha, S. 21-24.



### 3. Finanzierung der Grundschule

Weil die finanzielle Frage beim Thema der Implementierung der Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik von enormer Bedeutung ist, führe ich im nächsten Kapitel die Grundübersicht über das System der Finanzierung an.

Alle Schulen und schulischen Anstalten sind als Zuschussbetriebe oder als schulische juristische Personen errichtet. Aus dieser Tatsache ergibt sich, dass alle Mittel zweckgebunden sind – dies bedeutet, dass sie nur dafür ausgegeben werden können, wofür sie bestimmt sind.

Die Organisationen erhalten ihre finanziellen Mittel aus dem Staatshaushalt, aus Haushalten der Gebietskörperschaften (Gemeinden und Regionen), internationalen Programmen oder aus eigener wirtschaftlichen Tätigkeit. In Tschechien spricht man also über eine sog. Finanzierung aus mehreren Quellen.

Die finanziellen Mittel des tschechischen Schulwesens kommen in erster Linie aus dem Staatshaushalt. Diese Mittel werden Nicht-Investitions-Zuschüsse des Schulministeriums genannt. Diese finanzielle Grundquelle der Schulen muss für direkte Kosten verwendet werden. Darunter fallen folgende Ausgaben:

- Löhne und damit verbundene gesetzliche Abzüge,
- sonstige nichtinvestive Aufwendungen - Lehrbücher, Lehrmittel,
- Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte,
- Aktivitäten im Zusammenhang mit der Entwicklung der Schulen und der Bildungsqualität.

An zweiter Stelle handelt es sich um Beiträge der entsprechenden Regionen oder Gemeinden. Dieses Geld wird für Finanzierung der betrieblichen Aufwendungen und Direktkosten über den Rahmen des Staatshaushalts hinaus gebraucht. Im Falle der Grundschulen leisten die Gemeindeämter diese Finanzen.

Die Reform der Staatsverwaltung im Jahre 2006 brachte viele Veränderungen mit sich. Zu den bedeutendsten gehörte die Einführung der sog. Normativ – Methode. Das bedeutet, dass die finanziellen Mittel nach den durchschnittlichen nicht Investitionsausgaben pro Leistungseinheit bestimmt werden.<sup>74</sup>

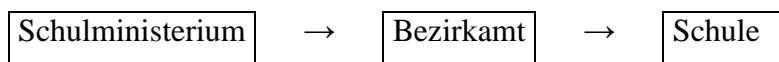
---

<sup>74</sup> Unter dem Begriff Leistungseinheit versteht man einen Schüler/ eine Schülerin

Man unterscheidet zwischen den Republik- und Regionsnormativen, das Schulministerium bestimmt laut Schulgesetz die Republiknormative für die Dauer eines Kalenderjahres. Aufgrund dieser Republiknormative werden Mittel aus dem Staatshaushalt - aus dem Kapitel 333 - den Regionen bereitgestellt. Die Regionen bestimmen dann die Regionsnormative und stellen die Mittel den Schulen und schulischen Anstalten zur Verfügung.<sup>75</sup> In der Regel sind die Regionalnormative niedriger als die auf der Staatsebene.

Dabei gilt folgende Beziehung: je mehr Schüler die Schule hat, desto mehr finanzielle Mittel bekommt sie. Für das Schuljahr 2012/2013 werden die Republiknormative (Nicht-Investitionsausgaben) für die Altersgruppe 6-14 Jahre in Höhe von 49 825 Kronen pro Schüler bestimmt. Das heißt, dass die Grundschule Nová im Jahre 2012 finanzielle Mittel aus dem Staatsaushalt i. H. v. 14 435 250 Kronen erhielt.

Abb. Nr. 4: Schema der Finanzströme



Quelle: Peková, J., Pilný J, Jetmar, M.: *Veřejná správa a finance veřejného sektoru*. Praha: ASPI, 2008, eigene Verarbeitung.

---

<sup>75</sup> Laut Verordnung Nr. 492/2005 über Regionsnormative.

### 3.1 Programm: „EU: Geld für Schulen“

Die finanziellen Mittel aus der Europäischen Union wurden in letzter Zeit eine bedeutungsvolle Einnahmequelle für die Grundschulen. Es handelt sich in erster Linie um das Programm „EU: Geld für Schulen“. Im Rahmen dieses Programms bekommen die Grundschulen in der Tschechischen Republik zirka 4,5 Milliarden Kronen.

Das Ziel des Projektes ist vor allem, es den Institutionen der Primärbildung zu ermöglichen, die Zuschüsse der EU aus dem Operationsprogramm „Bildung zur Konkurrenzfähigkeit“ zu gewinnen. Als Ziel des Projektes nennt das Schulministerium vor allem die Entwicklung der Bereiche, die langfristig gesehen als problematisch bezeichnet werden. Im Idealfall sollten die Zuschüsse auf solche Art und Weise verwendet werden, dass sowohl die Schüler als auch die Lehrer davon profitieren.

Es wurden sieben Bereiche ausgewählt, denen die größte Aufmerksamkeit gewidmet werden sollte:

- Leser- und Informativbildung
- Fremdsprachen
- ICT<sup>76</sup>
- Naturwissenschaften
- Mathematik
- Finanzbildung / Wirtschaftskunde
- Inklusive Bildung<sup>77</sup>

---

<sup>76</sup> Information and Communication Technologies, Informations- und Kommunikationstechnologien

<sup>77</sup> Das Handlexikon für Pädagogik definiert die Inklusion folgendermaßen:

„...allgemeinpädagogische[n] Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. Für den Bildungsbereich bedeutet dies einen uneingeschränkten Zugang und die unbedingte Zugehörigkeit zu allgemeinen Kindergärten und Schulen des sozialen Umfeldes, die vor der Aufgabe stehen, den individuellen Bedürfnissen aller zu entsprechen - und damit wird dem Verständnis der Inklusion entsprechend jeder Mensch als selbstverständliches Mitglied der Gemeinschaft anerkannt.“

Die Grundschule Nová erhielt aus diesem Programm Zuschüsse in Höhe von 1 579 000 Kronen. Die Auszahlung des Geldes ist an die Bereitstellung von Lehrmaterialien gebunden. Wie die Ausnutzung dieser Mittel im Bereich des Fremdsprachenunterrichts konkret aussieht werde ich auch analysieren.

#### **4. Methodologie – Interview**

Wie schon im ersten Kapitel angeführt wurde, sammelte ich die Informationen mittels eines halbstrukturierten Interviews.

Nach Hendl (2005: 174ff) handelt es sich in diesem Falle um das Interview mit einem Experten, der sich mit dem Thema auskennt, der Forscher interessiert sich nicht für die Person an sich, sondern für seine Einstellungen als Fachmann.

Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, schon vor dem Interview Bewusstsein für die Problematik zu haben. Das Gespräch ist relativ flexibel, deshalb ist es möglich, auf unerwartete oder interessante Gesprächsverläufe zu reagieren, die nicht in die ursprüngliche Struktur gehören. Diese darauf folgenden Fragen ermöglichen nicht nur das Untersuchungsfeld zu erweitern, sondern auch die Ergänzungsfragen zu stellen. Das Interview wird aufgezeichnet, weshalb eine Zustimmung des Befragten nötig ist.

Das Interview mit dem Schulleiter Mgr. Martin Kolský wurde im November 2012 in seinem Büro durchgeführt.

Ich bereitete mir ein halbstrukturiertes Interview mit ungefähr 20 Fragen vor. Im Verlauf des Gespräches wurde die Struktur und Reihenfolge dem aktuellen Gesprächsverlauf angepasst. Natürlich stellte ich auch einige Ergänzungsfragen, die mir halfen, die genauen und punktuellen Informationen und konkrete Angaben zu gewinnen. Die Fragen wurden nach den „theory- driven questions“ der Sprachmanagementtheorie gestellt.

Die erste Phase der SMT – noting – kann mit der Paraphrase „Was bemerken Sie“ umschrieben werden.

Die zweite Phase – evaluation- ist mit dem Verb bewerten verbunden.

Die dritte Phase – adjustment desing- kann mit der Paraphrase „Was machen Sie dafür, dass das Negative beseitigt wird“, befragt.

Die Schlussphase bezieht sich auf das Implementieren, konkrete Realisierung des Planes. Ähnlich ist es mit den Ebenen des Managements – ich begann mit dem sozioökonomischen, dann fragte ich nach dem kommunikativen und schließlich nach dem kommunikativen im engeren Sinne.

## 5. Ergebnisse der Forschung<sup>78</sup>

Die Frage nach dem Fremdsprachenunterricht wird in dieser Grundschule so gelöst, dass das Englische als erste Fremdsprache seit der ersten Klasse, dann das Deutsche als die zweite Fremdsprache seit der sechsten Klasse unterrichtet werden.

Die Schule unterrichtet die erste Fremdsprache seit der ersten Klasse als obligatorisches Fach, obwohl es nach dem Rahmenbildungsprogramm<sup>79</sup> erst ab der dritten Klasse eine Pflicht ist. Die Gründe dafür sind verschieden, die Schule will den Schülern Kontinuität leisten, falls sie mit dem Englischunterricht schon in der vorschulischen Bildung begonnen haben. Dem Schulleiter zufolge ist die zweijährige Pause im Unterricht nicht nötig. Der andere Grund ist, die Schule attraktiver für die Schüler und vor allem für ihre gesetzlichen Vertreter zu machen. Der Schulleiter kennt die Empfehlung des Schulministeriums, dass Englisch als die erste Fremdsprache unterrichtet werden soll. Er sieht darin kein Problem, die Schule hatte sowieso nicht vor, eine andere Fremdsprache anzubieten.

An der Grundschule wurde das Englische als erste FS seit dem Schuljahr 2007/2008<sup>80</sup> eingeführt und es brachte keine Schwierigkeiten (organisatorischer oder finanzieller Art) oder größere Probleme mit sich. Die Personalsituation löste sich selbst, es war nicht nötig, einen Pädagogen zu entlassen, da eine der Deutschlehrerinnen in den Ruhestand ging.

Was die Feststellung betrifft, welche Fremdsprachen die Schüler, bzw. ihre rechtlichen Vertreter bevorzugen, unternimmt die Schule keine Schritte. Sie bietet Englisch an und ist an keinen Diskussionen interessiert. Die Schule bemerkt fast keine Unzufriedenheit seitens der Eltern mit diesem Zustand, seit dem Jahre 2007 interessierten sich 4 Leute für andere Möglichkeiten des Fremdsprachenunterrichts.<sup>81</sup> Außerhalb der Aufnahme äußerte sich der Schulleiter in dem Sinne, dass dies mit dem sozio-ökonomischen Hintergrund der Schüler zusammenhängen könnte. Die Schule wird von 15 Kindern aus einem Kinderheim besucht und das Viertel, in dem sich die Schule befindet, gehört nicht zu den

---

<sup>78</sup> Dieses Kapitel arbeitet mit den Informationen, die erstens im Interview vom Schulleiter, zweitens von der Stellvertreterin des Schulleiters und der Ökonomin der Schule geleistet wurden.

<sup>79</sup> Der Rahmenbildungsprogramm der Schule ist auf ihren Seiten zugänglich; <http://www.zsnova.cz/SVP.htm>

<sup>80</sup> In diesem Schuljahr wurde das Schulbildungsprogramm eingeführt.

<sup>81</sup> Diese Nummer ist der Englisch- und Deutschunterricht zusammen. Es waren im ersten Schuljahr 2 Leute, dann im Jahre 2009/2010 und 2012/2012 immer nur ein Mensch.

besten in Ústí nad Labem. Die Eltern und die Kindesvertreter sind allgemein nur wenig aktiv, dasselbe gilt für den Fremdsprachenunterricht.

Es ist für die Schule auch günstiger, wenn alle Schüler den englischen Fremdsprachenunterricht absolvieren und zwar aus dem Grund, dass falls es dazu kommt, dass ein Schüler aus einer anderen Schule auf diese wechseln will und zum Beispiel Deutsch als erste Fremdsprache hatte, ist es unmöglich, dieses Kind aufzunehmen.

Was die zweite Fremdsprache betrifft, entschied sich die Schule für Deutsch. Die Gründe, die der Schulleiter anführte, sind folgende: Die Schule befindet sich fast an der Grenze zur Bundesrepublik Deutschland und „jeder Aussiger sollte zumindest ein bisschen Deutsch sprechen können“. Die personelle Sicherung des Unterrichts bedeutete keine Probleme, der Schule steht eine qualifizierte Deutschlehrerin zur Verfügung.

Das Rahmenbildungsprogramm schreibt vor, dass die zweite Fremdsprache spätestens ab der achten Klasse als ein Wahlpflichtfach angeboten werden muss. Die Situation an der Grundschule Nová sieht so aus, dass keine Alternativen angeboten werden. Die zweite Fremdsprache wird ausnahmslos seit der siebten Klasse unterrichtet, mit einem Umfang von 2 Unterrichtsstunden pro Woche jedes Jahr. Der Schulleiter äußerte sich zu den Behauptungen, dass die zweite Fremdsprache die Schüler zu viel beansprucht negativ. Seiner Meinung nach wird der Unterricht der Tatsache angepasst, dass die Schüler nicht zu den Besten gehören.<sup>82</sup>

Die beschriebene Situation determiniert die Haltung des Schulleiters zu der Absicht des Schulministeriums, ab dem nächsten Schuljahr, also 2013/2014 die zweite Fremdsprache seit der siebten Klasse obligatorisch an allen Grundschulen in der Tschechischen Republik zu unterrichten.<sup>83</sup>

---

<sup>82</sup> Der Schulleiter äußerte sich in dem Sinne, dass es an der Qualität der Schüler ziemlich erkennbar ist, dass die begabtesten die Schule nach der fünften Klasse verlieren und beginnen die mehrjährigen Gymnasien zu besuchen.

<sup>83</sup> Die Spekulationen über die Pflicht, die zweite Fremdsprache an den Grundschulen zu unterrichten tauchen schon mehrere Jahre auf. Bis jetzt wurde kein definitives Datum bekannt gemacht. Es sollte in das Rahmenbildungsprogramm einarbeitet werden, als es revidiert wird. Vgl. dazu Reaktionen auf diese Bekanntmachung in den Medien, u.a. die Wochenzeitung Školství („Schulwesen“) 20011/03.

Die Schule zog nie in Erwägung, eine andere Fremdsprache anzubieten. Der Schulleiter führt dazu folgende Gründe an: die Schule ist relativ klein und es würde gewisse Probleme verursachen, vor allem vom organisatorischen Charakter. Die zweite Fremdsprache wird nur in der siebten, achten und neunten Klasse unterrichtet, sie betrifft 29, 38 und 16 Schüler, das heißt insgesamt 83 Schüler. Eine höhere Anzahl der zweiten Fremdsprachen würde eine wesentliche und unerwünschte Belastung für die Schule bringen. Außerdem wären die Gruppen einfach zu klein um einen weiteren Lehrer einstellen zu können.

Eine zweite Fremdsprache unterrichten zu beginnen würde bedeuten, dass die Schule einen Lehrer finden müsste, der eine passende Lehrbefähigung hat. Die zweite Fremdsprache wird drei Jahre lang unterrichtet, 2 Unterrichtsstunden pro Woche – das stellt 6 Stunden für den Lehrer dar. Die Vollzeitbeschäftigung zählt 22 Unterrichtsstunden pro Woche – die Fremdsprache stellt weniger als ein Drittel dieser Zeit dar. Die aktuelle personelle Situation an der Schule ermöglicht es nicht, dem potentiellen Lehrer andere Unterrichtsfächer anzubieten. Auf der anderen Seite, wenn eine andere zweite Fremdsprache eingeführt sein sollte, würde es für die Deutschlehrerin weniger Unterrichtsstunden bedeuten und das ist etwas, was sich die Schule nicht wünscht. Die Schule ist momentan einfach zu klein um mehr als eine zweite Fremdsprache unterrichten zu können.

Eine gewisse Besserung könnten die Kinder der sog. „starken Jahrgänge“ aus den 70er Jahren bringen, die jetzt die erste Stufe der Grundschule besuchen. Diese könnten innerhalb der nächsten zwei oder drei Jahre die aktuelle Situation ändern.

Aus dem oben beschriebenen Grund hat die Schule nicht vor, die vorhandene Möglichkeit zu nutzen, dass viele Mitglieder des Kollegiums Russisch unterrichten können.<sup>84</sup> Der Schulleiter bemerkt auch kein besonderes Interesse seitens der Eltern und er äußerte sich in dem Sinne, dass die Eltern verlauten ließen, falls sie eine Änderung wünschten.

---

<sup>84</sup> Dies hängt mit der kommunistischen Vergangenheit der Tschechischen Republik zusammen, in der Russisch ein obligatorisches Fach war. Nach der Revolution im Jahre 1989 kam es zum wesentlichen Interessenrückgang für diese Sprache und die Pädagogen änderten oft ihre Lehrbefähigung zu einer anderen Fremdsprache.



An dieser Schule gibt es keine großen Probleme mit der Qualifizierung<sup>85</sup> der Lehrkräfte. Alle Pädagogen der Fremdsprachen sind nach dem Schulgesetz, bzw. nach dem Gesetz über pädagogische Lehrkräfte entsprechend qualifiziert.

Die Schule bietet keine organisierten Möglichkeiten an, die Sprache außerhalb des Unterrichts zu benutzen oder zu praktizieren. Unter den Gründen führt der Schulleiter nicht nur die finanziellen Kosten an, sondern vor allem das niedrige Interesse der Schüler selbst an Arbeitsgruppen außerhalb des Unterrichts. Darüber hinaus gibt es auch keine Partnerschaft oder ein Austauschprogramm mit einer deutschen Schule.

Die finanziellen Mittel aus dem Programm „EU: Geld für Schulen“ wurden teilweise für die Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts verwendet. Das Geld wurde zur Qualitätssteuerung des Fremdsprachenunterrichts benutzt, Unterrichtsgruppen für Englisch wurden in jeweils kleinere aufgeteilt. Im thematischen Kreis „Individualisierung des Unterrichts“ bedeuten die Ausgaben für den Fremdsprachenunterricht 50% der ganzen Summe.

---

<sup>85</sup> Nach §7 und §8 Gesetzes Nr. 563/2004 der Sammlung über pädagogische Lehrkräfte gewinnt der Lehrer die Qualifizierung durch einen Hochschulabschluss in einem akkreditierten Magisterprogramm. Die aktuelle Fassung des Gesetzes enthält die Möglichkeit, auch ohne Hochschulabschluss an der Schule zu wirken, allerdings unter der Bedingung, dass man spätestens zwei Jahre nach dem Beginn des Arbeitsverhältnisses mit dem Hochschulstudium beginnt.

## **6. Zusammenfassung und Auswertung der Untersuchung**

Im folgenden Kapitel werde ich die Aussagen und Feststellungen nach der Sprachmanagementtheorie und der Forschungsfragen, die am Anfang dieser Diplomarbeit formuliert wurden, auswerten und zusammenfassen.

Es zeigte sich, dass die Frage des Fremdsprachenunterrichts nicht ganz im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit steht. Die Schule leistet zwar alles, wozu sie in diesem Bereich verpflichtet ist, manchmal sogar mehr, aber der Schulleiter hält diese Problematik nicht für etwas Grundsätzliches. Er richtet sich nach den Vorschriften, die für ihn verbindlich sind; es handelt sich vor allem um das Rahmenbildungsprogramm und das Schulgesetz. Die europäische Perspektive wird weiter nicht in Betracht gezogen, der Schulleiter weiß zum Beispiel nichts über das Konzept 2 + 1, also dass jeder Bürger der Europäischen Union neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen beherrschen soll.

Der Schulleiter ist sich dessen bewusst, dass das Schulministerium im Rahmenbildungsprogramm die Empfehlung veröffentlichte, dass Englisch als erste Fremdsprache bevorzugt werden sollte, und sieht darin auch kein Problem. Die Schule ist darauf gut vorbereitet und versucht nicht, diese Entscheidungen und Anordnungen zu bewerten. Für die Schule ist wichtig, dass sie keine Probleme mit der Umsetzung der aktuellen Anordnung die erste Fremdsprache betreffend hat.

Insgesamt betrachtet gibt es nur wenig direkte Kommunikation zwischen Eltern und Schulleitung, weshalb keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Eltern mit dem Fremdsprachenunterricht zufrieden sind. Die Schulleitung selbst bemerkt keine Probleme. Diese Feststellung kann davon beeinflusst sein, dass es sich um eine durchschnittliche Grundschule handelt, die auch Kinder aus sozial schwachen Familien oder Kinder, die institutionell erzogen werden, besuchen. Einige Schüler waren aus unterschiedlichen Gründen in der Obhut von Erziehungsheimen. In diesen Fällen kann davon ausgegangen werden, dass sich die Eltern kaum oder gar für die Gestaltung des Unterrichts interessieren.

Falls die Eltern mit der Situation nicht zufrieden sind, bemüht sich die Schulleitung darum, ihnen die Situation zu erklären und die Eltern davon zu überzeugen, dass die Form des Fremdsprachenunterrichts für ihre Kinder angemessen ist.

Die Schulleitung ist im Allgemeinen mit der Position der englischen Sprache als *Lingua franca*<sup>86</sup> einverstanden. Die Meinung des Schulleiters dazu kann mit folgendem Satz paraphrasiert werden: „Angesichts der soziopolitischen Situation, in der das Englische ganz klar dominiert, sehen wir keinen Grund dafür, eine andere Fremdsprache als erste Fremdsprache zu unterrichten.“

Die Planung des Fremdsprachenunterrichts an der Grundschule ist in erster Linie mit der Schaffung des Rahmenbildungsprogramms verknüpft. Dies geschah im Schuljahr 2007/2008. Der Plan determiniert die Umsetzung des Unterrichts an der Schule.<sup>87</sup>

Die Schule ist beim Behandeln dieser Problematik eher passiv, der Schulleiter führte unter den Gründen, warum als zweite Fremdsprache nur Deutsch angeboten wird an, dass er keine Angebote von Lehrern bekommt. Nach seiner Vorstellung habe er sich nicht um Lehrer für andere Fremdsprachen zu kümmern, diese müssten sich selbstständig bewerben.

Dasselbe gilt für das Angebot an Aktivitäten außerhalb des Unterrichts, die den Fremdsprachenunterricht irgendwie bereichern oder unterstützen würden. Weder die Schulleitung noch die Fachkommission bemühen sich um eine Erweiterung des Angebots.

---

<sup>86</sup> Als *Lingua Franca* wird üblicherweise solche Sprache bezeichnet, die weit für die Kommunikation zwischen Nicht-Muttersprachler verwendet wird. In letzter Zeit wird das Englische als LF bezeichnet.

<sup>87</sup> Die genaue Umsetzung des Schulbildungsprogrammes an der Grundschule Nová wurde im letzten Kapitel beschrieben.

## **Fazit**

Die Diplomarbeit „Zur europäischen Sprachenpolitik und einigen Aspekten ihrer Implementierung in der Tschechischen Republik“ setzte sich zum Ziel die Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik und vor allem ihre Implementierung im tschechischen Grundschulwesen zu beschreiben.

Zuerst wurde die theoretische Grundlage dieser Problematik skizziert, mit besonderer Rücksicht auf die Theorie des Sprachmanagements.

Dann wurde die Situation im tschechischen Schulwesen detailliert beschrieben, den Kernpunkt bildet die Charakteristik der damit zusammenhängenden rechtlichen Basis. Die Grundprinzipien dieses Resorts werden charakterisiert.

Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Analyse der Entscheidungsprozesse an einer konkreten Grundschule. Ein halbstrukturiertes Interview mit dem Schulleiter diente neben der Betriebsdokumentation der Organisation und Gesprächen mit der Stellvertreterin des Schulleiters (welche jedoch nicht aufgenommen wurden) als die Informationsquelle meiner Forschung.

Die Arbeit untersuchte und beschrieb die Entscheidungsprozesse über den Fremdsprachenunterricht im weiteren Sinne. Um eine klare Übersicht über den Forschungsgegenstand zu leisten, führe ich Antworten auf die im ersten Kapitel formulierten Forschungsfragen an.

Zu den wichtigsten Entscheidungsträgern auf der Makroebene in der Tschechischen Republik gehört das Schulministerium als Herausgeber der bedeutungsvollsten Dokumente. Die Entscheidungen des Ministeriums sind vor allem von den verbindlichen Erklärungen der Regierung und den Bekanntmachungen der EU abhängig. Die Tschechische Republik ist als Mitglied der EU verpflichtet, sich nach den Entscheidungen der EU zu richten.

Auf der nächsten Stufe bestimmen die Schulen selbst über die Form des Fremdsprachenunterrichts. Die Entscheidungsprozesse über den Fremdsprachenunterricht der Schulleitung werden von mehreren Faktoren beeinflusst, werden sind aber in erster Linie durch den rechtlichen Rahmen von Schulgesetz und Rahmenbildungsprogramm definiert.

Die Schulen haben jedoch viel Spielraum bei der Umsetzung von konkreten Schritten durch die Schulleitung. In diesem Konkreten Fall wurde das Schulbildungsprogramm hauptsächlich vom Schulleiter und seiner Stellvertreterin angefertigt, die Fachkommission war daran nicht grundsätzlich beteiligt.

Es ergab sich, dass die Empfehlung des Schulministeriums, primär Englisch als erste Fremdsprache anzubieten für diese Schule keine Veränderung bedeutet, da dies bereits so gehandhabt wird, hauptsächlich jedoch um Schülern den Wechsel von Grundschulen mit Englisch als erste Fremdsprache zu erleichtern/ermöglichen. Die Schulleitung ist außerdem davon überzeugt, dass das Englische in unserer globalisierten Welt eine zentrale Rolle spielt und hält es für selbstverständlich, dass es als die Hauptfremdsprache unterrichtet wird. Zuletzt hat auch die personelle Situation einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Entscheidungsfindung.

Die Eltern sind grundsätzlich kein wichtiger Entscheidungsträger der Makroebene, es wurde festgestellt, dass sie fast keine Rolle bei dem Prozess der Wahl und der Entscheidung über den Fremdsprachenunterricht spielen. Dasselbe kann man über die Entscheidungskompetenz der Kinder selbst sagen.

Die Wahl der konkreten Sprache hängt von mehreren Faktoren ab, wobei die finanzielle Seite und das Organisatorische nach meiner Untersuchung die wichtigste Rolle spielen. Die Schulen wirtschaften mit einem bestimmten Budget, welches in den letzten Jahren immer gekürzt wurde.

An der untersuchten Grundschule wurden die Entscheidungen in großen Maßen von den organisatorischen Gelegenheiten in dem Sinne beeinflusst, dass die eher unterdurchschnittliche Größe der Schule zur Folge hatte, dass der Fremdsprachenunterricht, vor allem das Angebot an der zweiten Fremdsprache eingeschränkt ist.

Zwischen der ersten und zweiten Fremdsprache wurde keine Diskrepanz in ihrer Relevanz bemerkt. Der Unterricht sowohl der englischen als auch der deutschen Sprache wird (zusammen mit Mathematik) bei Bildung des Stundenplanes bevorzugt. Die Fremdsprachen sollten möglichst früh unterrichtet werden.

Der Sprachmanagementtheorie zufolge beginnt die Suche nach Lösungen der einzelnen Sprachprobleme nicht mit dem eigentlichen Sprachenmanagement im engeren Sinne, sondern schon bei den damit zusammenhängenden soziokulturellen, sozioökonomischen und kommunikativen Problemen. Die soziokulturelle, als auch die sozioökonomische Aspekte der Problematik wurden analysiert. Teil der Untersuchung waren auch die Voraussetzungen des kommunikativen Managements, dabei wurde erforscht, ob sich die Schule für eine Anwendung der Sprachen außerhalb des Unterrichts engagiert. Das Sprachmanagement im engeren Sinne, also die Verbesserung der realen Sprachkenntnisse wie z.B. Vokabeln, Grammatik und Kommunikationsfähigkeiten wurde ebenfalls untersucht.

Die Schule wahrnimmt die Problematik des Fremdsprachenunterrichts als einen gewöhnlichen Teil der Grundbildung, den Entscheidungsprozessen wird keine extreme Aufmerksamkeit gewidmet. Es kann nicht behauptet werden, dass sie am Rande des Interesses steht, aber auch nicht, dass sie für die Schule von besonderer Bedeutung ist. Der Fremdsprachenunterricht ist für die Schule eines der Mittel, wie sie ihre Attraktivität steigern kann.

## Quellenverzeichnis

### Literaturverzeichnis:

Ahrens, Rüdiger (2003): Europäische Sprachenpolitik. Heidelberg: Winter.

Blanke, Detlev/Jürgen Scharnhorst (2007): Sprachenpolitik und Sprachkultur. Frankfurt am Main: Lang.

Cooper, Robert L. (1989): Language Planning and Social Change. Cambridge: Cambridge University Press.

Dorostkar, Niku/Flubacher, Mi- Cha (2010): Europäische Diskurse über Mehrsprachigkeit: EU- Sprachenpolitik und deren Rezeption in österreichischen und Schweizer Printmedien. In: Mehrsprachigkeit aus der Perspektive zweier EU-Projekte DYLAN meets LINEE. Frankfurt am M.: Lang, S. 135-168.

Dovalil, Vít (2006): Francois Grin: Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages; In: Slovo a slovesnost, 67/4, S. 294-302.

Dovalil, Vít (<sup>2</sup>2009 [2007]): Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik (unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur EU und zum Europarat). In: Blanke, Detlev/Scharnhorst, Jürgen (Hrsg.): Sprachenpolitik und Sprachkultur (= Sprache. System und Tätigkeit, Band 57). Frankfurt/Main u.a.: Peter Lang Verlag, S. 139-161.

Dovalil, Vít (2009): Was ist gute Sprachenpolitik? Ein Blick aus soziolinguistischer und sozioökonomischer Perspektive. In: Spáčilová, L. & Vaňková, L. (eds.): Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien. Brno: Academicus, S. 227-235.

Dovalil, Vít (2010): Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung. In: Ammon, Ulrich/Darquennes, Jeroen/Wright, Sue (Eds.): Sociolinguistica 24 (Fremdsprachen an den Schulen der Europäischen Union). Berlin/New York: Walter de Gruyter, S. 43-60.

Ehlich, Konrad/Stickel, Gerhard (2002): Sprachen und Sprachenpolitik in Europa. Tübingen: Stauffenburg.

Ehlich, Konrad (2009): Sprachenpolitik in Europa – Tatsachen und Perspektiven  
Stellenbosch Papers in Linguistics PLUS, Vol. 38, S. 26-41.

Gombos, Georg (2008): Mehrsprachigkeit zwischen Bildungschance und Bildungsrisiko.  
Erziehung und Unterricht. In: Österreichische Pädagogische Zeitschrift, 158, S. 10–19.

Grin, François (2003). Language policy evaluation and the European charter for regional  
or minority languages. London: Palgrave Macmillan

Grin, François (2005): Výuka cizích jazyků jako veřejná politika.  
[http://lingvo.org/grin/raporto\\_grin\\_cs.pdf](http://lingvo.org/grin/raporto_grin_cs.pdf)

Grin, Francois (2006): Economic Considerations in Language Policy. In: Ricento,  
Thomas (Ed.): An Introduction in Language Policy. Maiden/Oxford: Blackwell, S. 77-94.

Hendl, Jan (2005): Kvalitativní výzkum. Praha: Portál.

Mašková, Irena (2012): Reflexe evropské jazykové politiky v ČR. (Vorlesung, Prag)

Neustupný, J.V./Jernudd, B.H. (1987): Language planning: for whom? In L. Laforge  
(ed.), Proceedings of the International Colloquium on Language Planning. Québec: Les  
Press de L'Université Laval, S. 69-84.

Janíková, Věra /Sorger, Brigitte (2011): Mehrsprachigkeit in den Gesetzen, der Forschung  
und den Köpfen der tschechischen LernerInnen - Konsequenzen für das  
Tertiärsprachenlernen. In: Lingua viva, České Budějovice, 7/13, S. 54-62.

Kaplan, Robert B./Baldauf, Richard B. (1997): Language Planning. From Practice to  
Theory. Clevedon: Multilingual Matters.

Kloss, Heinz (1969): Research possibilities on group bilingualism: A report. International  
Center for Research on Bilingualism. Quebec: International Center for Research on  
Bilingualism.

Nekula, Marek/Marx, Christoph/Šichová, Kateřina (2009): Sprachsituation in  
Unternehmen mit ausländischer Beteiligung in der Tschechischen Republik. In: Ammon,  
Ulrich/Darquennes, Jeroen/Wright, Sue (Hrsg.): Sociolinguistica 23. Sprachwahl in  
Europäischen Unternehmen/Language choice in European companies/Choix linguistiques  
dans les entreprises en Europe. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S. 53-85.



Nekvapil, Jiří (2006): From Language Planning to Language Management. In: Ammon, U. – Mattheier, K. J. – Nelde, P. H. [Hrsg.] sociolinguistica 20 – Perspektiven der Soziolinguistik. Tübingen: Niemeyer, S. 92-104.

Oksaar, Els (1980): Mehrsprachigkeit, Sprachkontakt, Sprachkonflikt. In: Nelde, Peter H. (Hg.), Sprachkontakt und Sprachkonflikt. Wiesbaden: Steiner, S. 43-52.

Peková, Jitka/Pilný, Jaroslav/Jetmar, Marek (2008): Veřejná správa a finance veřejného sektoru. Praha: ASPI.

Seltling, Margret (1995): Prosodie im Gespräch: Aspekte einer internationalen Phonologie der Konversation. Tübingen: Niemeyer.

Sladkovská, Kamila (2012): Problematika jazykového vzdělávání a kurikulární dokumenty. (Vorlesung, Prag)

Šichová Kateřina (2011): Zum Stand und Bedarf an Deutschkenntnissen in Tschechien. In: Janíková, Věra, Sorger, Brigitte (Hrsg.) Didaktik des Deutschen als Fremdsprache im veränderten sprachpolitischen Kontext nach der Bologna-Reform. Brno: Tribun EU, S. 56-69.

Švaříček, Roman/ Šed'ová, Klára (2007): Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha : Portál.

Vlaeminck, Sylvia (2003): A European Strategy for Linguistic Diversity and Language Learning. In: Europäische Sprachenpolitik, S. 33-44.

Zeman, Pavel (2005): Studium pro ředitele škol a školských zařízení, Praha: Národní institut pro další vzdělání.

### **Internetquellen:**

- Ministerium für Schulwesen, Jugend und Sport: [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz)
- Internetseiten des Europarates:  
[http://www.coe.int/de/http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU\\_4.17.3.pdf](http://www.coe.int/de/http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/de/FTU_4.17.3.pdf)
- Europäische Kommission: [http://ec.europa.eu/index\\_de.htm](http://ec.europa.eu/index_de.htm)
- Das Tschechische Statistikamt: [www.czso.cz](http://www.czso.cz)
- Die Tschechische Schulinspektion [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)
- Das schulische Bildungs- und Informationsportal [www.edu.cz](http://www.edu.cz)
- Institut für Bildungsinformationen [www.uiv.cz](http://www.uiv.cz)
- Forschungsinstitut für Pädagogik in Prag [www.vuppraha.cz](http://www.vuppraha.cz)
- Projekt Tandem: <http://www.tandem.adam.cz/>
- Botschaft der Bundesrepublik Deutschland in Prag:  
<http://www.prag.diplo.de/Vertretung/prag/de/Startseite.html>
- Österreichische Botschaft Prag: <http://www.bmeia.gv.at/botschaft/prag.html>
- Institut für europäische Politik EUROPEUM:  
<http://www.europeum.org/index.php/cz/>
- Zentrum für Studium der Hochschulbildung: <http://www.csvs.cz/>

### **Rechtliche Dokumente:**

- Gesetz Nr. 561/2004 der Sammlung über Vorschul-, Grund-, Mittelbildung und Fachschulen (Schulgesetz). Zugänglich auf den Seiten des Schulministeriums:  
<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>
- Gesetz Nr. 563/2004 der Sammlung. über pädagogische Lehrkräfte. Zugänglich auf den Seiten des Schulministeriums: <http://www.msmt.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>
- Gesetz Nr. 128/2000 der Sammlung über Gemeinden (Gemeindeordnung).
- Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht: zugänglich auf der Seite <http://www.msmt.cz/vzdelavani/narodni-plan-vyuky-cizich-jazyku>
- Rahmenunterrichtsprogramm für Grundschulen: zugänglich auf der Seite [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

- Nationalprogramm der Bildungsentwicklung in der Tschechischen Republik(Weißes Buch): zugänglich auf der Seite [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf)

### **Fachperiodika**

- Školství (Schulwesen)
- Učitelské noviny (Zeitung für Lehrer)
- Řízení školy (Schulleitung)

## **Anhang: Transkription des Interviews**

Dauer: Cca 25 Minuten

ZB: Zuzana Brablcová

SL: Schulleiter

Ort: Arbeitszimmer des Schulleiters, Ústí nad Labem

---

ZB: Tak, já tedy začnu první, obecnou otázkou. Jak je u vás na škole řešena výuka cizích jazyků?

SL: Tak u nás na škole je výuka angličtiny od prvního ročníku, tam máme jednu hodinu týdně, pak ve druhém ročníku dvě hodiny týdně a od třetího ročníku tři hodiny týdně až do toho devátého ročníku. Dali jsme jako první jazyk anglický, eh- těch důvodů pro to, že je to anglický jazyk, těch důvodů je teda víc, jednak z nějakého takového geopolitického hlediska angličtina hraje dost důležitou roli, tak to je asi ten jeden důvod, druhý důvod – byli jsme na to připraveni jako personálně, čili jsme toho využili, že vlastně v tom prvním ročníku jsme takhle tu angličtinu zařadili no a asi tak třetí důvod je, že Ministerstvo školství právě upřednostňuje anglický jazyk před ostatními jazyky. To ale asi není ten stěžejní důvod, většinou se jedná o syntézu všech těchto tří důvodů, který jsem uvedl.

ZB: A proč jste se rozhodli zařadit ten první cizí jazyk už od prvního ročníku, když je povinnost až od třetího?

SL: No, ((smích)) těch důvodů je opět víc, ale jedním z těch prvních důvodů je to, že už v předškolním vzdělávání, v mateřské škole se děti učí třeba angličtinu právě a no a pak je tam určitá mezera a většina škol začíná s výukou anglického jazyka až od třetího ročníku, takže prostě i kvůli této mezeře a kvůli tomu, že se říká, že takový mladý organismus ((smích)) dokáže absolvovat cizí jazyky daleko lépe než starší, tak jsme chtěli zachovat určitou kontinuitu s tím předškolním vzděláváním.

ZB: A všímáte si, že by to rodiče vnímali pozitivně? Že by si vybrali vaši školu místo nějaké jiné tady v okolí, právě proto, že tu výuku nabízíte od první třídy?

SL: Tak to je dalším důvodem právě zařazení toho anglického jazyka právě do té první a druhé třídy, samozřejmě, i určitý reklamní prvek to v sobě má. Je boj o žáky a my jsme byli personálně na tohle připravený, tak nás napadlo, vlastně tuhleto záležitost abychom mohli rodičům nabídnout tuhleto eventualitu. Takže ano, eh- mám kladný ohlasy že je to dobře, eh- že je tam ten jazyk.

ZB: Jo (-). A zjišťujete nějakým způsobem, jaký jazyk rodiče popřípadě žáci preferují? Například jestli jste nechali nějak hlasovat na vašich stránkách nebo jestli to zjišťujete ve školce, která pod vás spadá nebo na rodič eh- rodičovských sdruženích v nižších ročnících?

SL: No, nezjišťujeme. My jsme koncipovali ten školní vzdělávací program poměrně jednoznačně eh- už i právě z personálních důvodů a pro jednoduchost celého systému jsme zvolili jako první jazyk jako anglický a nedáme (-) nedáváme výběr jiných jazyků. Nezjišťujeme zájem, protože i z toho důvodu, že se nám třeba nehlásí učitelé jiných jazyků, nenabízejí se, že by u nás chtěli učit španělský jazyk nebo prostě německý jazyk jo někdy v první třídě nebo někde na prvním stupni, vůbec taková nabídka jako ze strany učitelské veřejnosti není. Tak jsme to prostě udělali takhle. A co se týká té školky, my ji máme ve Svádově a žádné z těch dětí pak nezačne chodit do školy sem, na druhý konec města, takže to pro nás nemá smysl, nějak zjišťovat, jaký jazyk preferují a nebo jako který by se ho chtěli učit.

ZB: A když jste zavedli tu angličtinu jako první cizí jazyk, pojily se s tím nějaké problémy? Ať už personálního nebo finančního charakteru?

Ne, my jsme využili takové normální situace, která vznikla eh- tady u nás na škole, že v té době, kdy se koncipoval školní vzdělávací program, docházelo k obměně, generační obměně eh- učitelů na prvním stupni a přišly nám právě paní učitelky, které tuhle gramotnost měly, takže jsme toho využili a proto vlastně ten školní vzdělávací program začal vznikat. Žádný finanční nároky to nemělo, protože v rámci toho rámcového vzdělávacího programu nejde o žádné navýšení hodin. Jde o poskládání těch předmětů do skladby, kterou jsme si zvolili, takže to nemá další nějaký finanční nároky.

ZB: Aha, a teoreticky, kdyby ta němčinářka neodcházela do důchodu, museli byste ji propustit?

SL: Pravděpodobně ne, měla aprobaci i na další předměty, takže by se jí to navýšilo tam, aby měla i dál plný úvazek.

ZB: A kdy jste implementovali do výuky druhý cizí jazyk?

SL: Druhý jazyk a v našem případě německý jazyk učíme od sedmé třídy a -<eh> a vždycky po dvou hodinách (-) v sedmé, osmé, deváté. A opět, je to pouze jako německý jazyk, nezjišťujeme žádný eh- žádný průzkumy, vedlo nás k tomu to, že Německo je našim blízkým sousedem a že aspoň základy prostě té němčiny by měl každý Ústečák mít.

ZB: Hm (-) A vy nabízíte tu němčinu jako druhý cizí jazyk jako alternativu k čemu? K jakým předmětům, jak to umožňuje ten rámcový vzdělávací plán?

SL: Ne, my to máme právě udělaný tak, že nabízíme nebo máme tam zařazený pouze ten německý jazyk, žádný eventuality ohledně nějakýho jinýho volitelnýho předmětu nejazykovýho zaměření tam nemáme. Vycházíme opravdu z toho, že alespoň ty ZÁklady by měl každý žák ze základní školy tady v Ústí mít. A nemáme tam ani výběry jiných jazyků.

ZB: Aha, takže když se teď mluví o tom, že příští rok by mělo Ministerstvo zavést ten druhý cizí jazyk jako povinný, tak k tomu se stavíte jak?

SL: Tak my jsme na to vlastně připraveni, protože tahle ten náš školní vzdělávací program je de facto náhodou takto koncipován, takže nám to nepřidělá nějaký starosti. My jenom máme trošku problém v tom, že nám na druhý stupeň přicházejí silnější ročníky, takže musíme si tam vytvořit nějakou rezervu pro učitele, třeba přijmout dalšího učitele, ale jako co se týče jako tematických plánů a tak dále, ty jsou vytvořeny a tam nemáme žádný (-) žádný jako nedostatek.

ZB: A povšimli jste si někdy, že by rodiče reagovali na povinnost výuky právě toho druhého cizího jazyka nějak negativně?

SL: V obou případech, jako myslím tím i při tom zápise do první třídy, v jednotkách prostě ((smích)) jedinců jsme byli třeba vlastně rodiči dotazováni, zda třeba angličtina v první třídě není pro ty děti MOC, ale jedná se třeba o dva, tři případy za celou éru fungování školního vzdělávacího programu. Stejně tak v té sedmé třídě, ten druhý jazyk,

to zařazení druhého jazyka, tak eh- to taky jestli dva nebo tři rodiče se ptali, jestli to na ty děti nebude moc, jo, ale jinak, další jako negativní ohlasy nemám. A nechali si hlavně to vysvětlit. Třeba v té první třídě si nechali vysvětlit, že je to opravdu jedna hodina týdně, že je to formou hry, že je to formou poznávání barev a tak dále.

ZB: Takže se na vás ty rodiče, třeba i v jednotkách, ale obrací se na Vás, ohledně jazykového vzdělávání?

SL: Kdybych to shrnul, jak ta první třída, tak ta sedmá, tak dejme tomu čtyři rodiče na to poukázali, za tu dobu...

ZB: A to je kdy? Kdy se zavedl školní vzdělávací program?

SL: 2007 (4s) Jo.

ZB: A kdy je ten druhý cizí jazyk vyučován? Jako myslím tím v jakou denní dobu je zařazen do rozvrhu.

SL: No, to já takhle z hlavy nevím (4S). To se zeptejte pak paní zástupkyně, ať se Vám na to koukne.

ZB: Dobře. (2s). A tak vy jste nikdy neuvažovali nad tím, že byste začali vyučovat nějaký další cizí jazyk?

SL: Zatím ne, protože na to nejsme opravdu ani personálně připraveni.

ZB: No a co by to pro vás konkrétně znamenalo z personálního hlediska?

SL: Tak museli bysme přijmout učitele, který tu gramotnost nebo aprobační skladbu má, no a trochu by se nám zvýšily náklady, protože by eh- třeba došlo ke vzniku více skupin toho jazyka po třeba menším počtu, než jsme třeba teďkon schopni naplnit, protože tam jsou prostě jednoznačné volby, buď angličtina nebo němčina a takhle by se to rozpadlo do více skupin po menším počtu, nějaké náklady by s tím třeba spojený byly, ale hlavně je to to personální obsazení toho sboru.

ZB: Že byste museli najmout dalšího jazykáře.

SL: Najmout dalšího učitele. Který se nenabízí.

ZB: Jako aktivně?

SL: Aktivně, jo, no.

ZB: A všichni ti vaši jazykáři, ať už němčináři nebo angličtináři, tak jsou kvalifikovaní? Myslím tím ve smyslu zákona o pedagogických pracovnících, že mají vysokoškolské vzdělání.

SL: Před školským zákonem, teda spíš před zákonem o pedagogických pracovnících kvalifikovaní jsou. Ale musíme si uvědomit, že paní učitelka, která umí anglicky, má vyštudovaný třeba první stupeň, jo, ale nějaké ale konkrétní jazykové zaměření nemá. Ale je to učitelka, učí na prvním stupni, čili je v tomto případě kvalifikovaná. Má nějaký jazykový certifikát, teď si nevzpomenu jaký, ale opravňuje ji to učit angličtinu na prvním stupni, i když aprobaci má prostě na ten první stupeň. A tam taky učí tu angličtinu.

ZB: Jo. A je pravda, že pro školu je nekvalifikovaný učitel levnější než kvalifikovaný? Myslím hlavně ty mzdové náklady.

SL: To možná platilo dřív, když byly vysloveně rozdílné tabulky, nařízení vlády pro -  
<eh> prostě kvalifikovaný, nekvalifikovaný, v současné době ten problém je smazaný vlastně.

ZB: Hm, jakože to je v řádech (-)

SL: Stokorun, ano, tam je minimální rozdíl mezi třeba jedenáctou a dvanáctou platovou třídou.

ZB: Využili jste nějak peníze z toho projektu EU peníze školám na zkvalitnění výuky cizích jazyků:

SL: Ano, asi eh- v jednom případě jsme rozdělili, jsme vytvořili více skupin anglického jazyka, myslím eh- (3s). Ne, je to dvakrát, takže ve čtvrtém a pátém ročníku máme víc skupin angličtiny, s tím, že jsme na to použili prostředky ze šablony EU peníze školám pro individualizaci výuky.

ZB: Hm, takže tohle se týká jenom té angličtiny.

SL: Jenom té angličtiny, ano.

ZB: Jo. A děláte něco na škole pro to, aby ty děti ten jazyk nějak aktivně využívaly? Například mimo výuku nějak.



SL: To né, takovou věc jako třeba družbu s nějakou německou školou jsme ještě nevyužili, eh-nemáme žádnou družební školu třeba v Německu, i když je to blízko eh- ani nějaké exkurze nějak nevyužíváme, protože je tam i třeba finanční proble- problematika, nedostali jsme žádnou nabídku v rámci nějakého grantu nebo projektu, že by se naši žáci mohli účastnit nějaké akce, třeba v Německu, cizojazyčné. Tohle jsme – snad jedno jediný si vzpomínám, že jsme měli akci s policií v Drážďanech, -eh tam vlastně -eh došlo i k vysvětlování, jak funguje drážďanská policie německy a tak dál. Tak tam byli naši žáci, ale to je snad jedna jediná akce cizojazyčná, která u nás takhle proběhla.

ZB: Takže to, co vás limituje, jsou vlastně v podstatě peníze, když to tak řeknu.

SL: Nabídky a peníze, no.

ZB: A nějaké olympiády jazykové, toho se účastí žáci?

SL: Ne, to ne, olympiády v cizích jazycích u nás teda neprobíhají ((smích)) Spíš třeba matematika, fyzika, chemie a tak dále, cizí jazyky ne. Musíme si uvědomit, že jsme – my jsme průměrná ústecká škola a nejsme nijak jazykově zaměřeni. I když by to možná vypadalo, když učíme eh- angličtinu od první třídy, ale největší počet za týden hodin jsou tři a to není jazykově zaměřený.

ZB: A kolik považujete za jazykové zaměření? Je to nějak stanoveno, třeba školským zákonem nebo RVP?

SL: No, obecně se za to považuje výuka prvního cizího jazyka v rozsahu pěti vyučovacích hodin týdně, v případě toho druhého jazyka pak většinou od té (-)toho šestého ročníku a tak ty tři hodiny týdně. To je tady v Ústí pouze základní škola Elišky Krásnohorské vlastně. Nás se to jazykové zaměření netýká, my když už, tak jsme spíš na ty – ty přírodní vědy.

ZB A všímáte si, že by nějak bylo znát, že ty nejnadanější žáci v páté třídě odcházejí na víceletá gymnázia a pro ten zbytek, co tam zůstane, je to jazykové vzdělávání příliš náročné?

SL: (-) to , obsah toho, té výuky se samozřejmě přizpůsobuje eh- danému vzorku žáků. Takže pokud nám v páté třídě odejdou a odcházejí žáci na víceletá gymnázia tak stejně se ta výuka přizpůsobí tomu zbytku, který tady zůstane. Kdyby tady zůstali žáci nadaní, tak

se pracuje prostě s těmi nadanými, když tu prostě nezůstanou, tak se pracuje s tím zbytkem.

ZB: Hm (-) A děláte něco mimo výuku pro to, aby si žáci zlepšovali znalosti ve smyslu slovíček, gramatiky a komunikačních dovedností?

SL: Nějaká mimoškolní činnost, v tomhle ohledu u nás neprobíhá, nemáme nějaké kroužky, je to něco podobného jako ta družba, tohodle nevyužíváme a nijak se aktivně toho nezúčastňujeme.

ZB: A důvody?

SL: Zase stejný jako v tom minulým případě, neměli bychom na to finance, nikdo nám nic nenabídl a nevím, jestli by o nějaký třeba jako kroužky byl zájem ze strany žáků.

ZB: Tak jo, to bylo všechno, já vám děkuji za odpovědi, na shledanou.

SL: Není zač, na shledanou.